



Sandra Caravana Oliveira da Silva **Arte de Educar**

UMinho | 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Caravana Oliveira da Silva

Arte de Educar

Outubro de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Caravana Oliveira da Silva

Arte de Educar

Relatório de estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação de
Adultos e Intervenção Comunitária

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Carlos Oliveira Casulo

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à Dra. Céu Martins pela paciência e tempo que gastou a explicar-me todos os pormenores de cada caso, bem como a sua disponibilidade em mostrar-me o trabalho na Comissão.

Ao doutor professor José Carlos Casulo pelas dicas e conselhos sempre pertinentes e pela sua calma sempre no tempo certo.

A todos os membros da CPCJ de Braga pela atenção e carinho, por estarem sempre disponíveis para qualquer dúvida ou problema. Obrigada por me mostrarem a importância de um plano B.

Vânia Leitão, por me ter recebido tão bem, por me ter ajudado em todos os momentos iniciais e pela sua paciência até eu ganhar autonomia.

Às minhas colegas estagiárias, Joana, Inês e Lúcia, que tiveram de aturar as minhas birras e mau humor, mas que me ensinaram muito e fizeram-me rir, mesmo nos momentos de maior tensão. Penso que não nos vamos esquecer daquela formação, nem que seja a parte que eu quase vos matei por não fazerem objectivos como eu penso que se devem fazer.

Às mães, pais e filhos que tive o privilégio de trabalhar, por deixarem claro que a Educação de Adultos é uma paixão para mim. Educação é mudança. Acreditem nela.

Beta, por ouvir sempre as minhas histórias e pela amizade, mesmo às vezes estando longe. Obrigada pelas longas conversas sobre os nossos estágios onde rimos e desvalorizamos as nossas preocupações, pelo menos por breves minutos.

Cátia, pelos inúmeros conselhos dados sem nunca pedir nada em troca. Obrigada pelas vezes que me disseste “confia em ti, vai correr bem”.

Vânia, máquina, por sempre me ouvir, por se interessar pelo que eu fazia, pela inesgotável amizade.

Ao Bruno, obrigada por me fazeres feliz, por me mostrares que o mundo onde eu gostava de viver, afinal existe e é contigo.

Aos meus pais, agradeço por tudo. Apoio, amor, paciência, dedicação. Obrigada por serem um exemplo.

Ao resto da família, dos amigos, dos colegas: o homem aprende em comunhão um com o outro e eu continuo a aprender com vocês.

Arte de Educar

Sandra Caravana Oliveira da Silva

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Educação de Adultos e Intervenção Comunitária

Universidade do Minho

2010

Resumo

O projecto *Arte de Educar* pretende desenvolver a educação parental e mostrar que a educação é significado de transformação e que, em muitos casos de negligência parental, a solução está na educação de adultos e suas metodologias activas e ajustáveis a cada família.

Este relatório apresenta uma revisão da literatura sobre negligência parental e as suas consequências para o menor, como é o caso do insucesso escolar. Apresenta, também, um projecto de formação para pais e filhos que vivem em ambiente de violência (conjugal e entre pares). Na lógica desta formação – administrada por metodologias de intervenção apelativas e com uma função animadora, como o jogo, o brainstorming e o grupo de discussão – trabalhou-se para diminuir o impacto e consequências da violência nestas famílias, bem como para as dotar de estratégias e opções para mudar de vida.

Para além desta formação, a actividade continua deste estágio foi a gestão de processos, orientada por uma metodologia de investigação-acção, com métodos de investigação como a entrevista, o inquérito, a observação directa e análise documental, com o objectivo de avaliar a situação socioeconómica de cada família a fim de intervir aplicando medidas de promoção e protecção que visam o total desenvolvimento harmonioso da criança, finalidade principal deste projecto.

Art of Education

Sandra Caravana Oliveira da Silva

Professional Practice Report

Master in Education – Adult Education and Community Intervention

University of Minho

2010

Abstract

The project *Art of Education* aims to develop parental education and show all that transformation and education are in fact allies of one another. This will allow us to see that in many cases of parental negligence the solution is stored in adult education and its active methodologies which can be adjusted to every family. Educating is problematic and there isn't a perfect model one can use though we can always create strategies and guide lines in order to enhance this concept.

This report comes with a review of the literature in parenting negligence and its consequences to the minor, such as the case of school failure. It also presents a project of Training for parents and sons that live in a violent environment (marital and between pairs). Along this training we worked to decrease the impact and consequences of violence in these families along with endowing them of strategies and options to change their lives. All of this administered with appealing intervention methodologies and with a cheering function, such as, games, brainstorming and the discussion group.

Beyond this Training the continuous activity of this academic stage was the files management, guided by a methodology of action-research. We used methods such as the interview, enquiring, the direct observation and documentary analyses, with the purpose of evaluating the socioeconomic situation of every family. So we could intervene, applying measures to promote and protect the full development of the child, main purpose of this entire project.

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Índice.....	vii
Lista de tabelas.....	ix
Lista de gráficos.....	ix
Lista de quadros.....	ix
 Introdução.....	 1
CAPITULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO.....	7
1.1– Organização do sistema de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.....	9
1.2 – Organização das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.....	10
1.3 – Finalidades e Objectivos.....	16
1.4 – Análise de necessidades e caracterização do público-alvo.....	19
 CAPITULO II – ENQUADRAMENTO TEORICO DA PROBLEMATICA DO ESTÁGIO.....	 25
2.1 - A criança em risco.....	27
2.2 – A família.....	30
2.2.1 – Mediação e terapia familiar.....	32
2.3 – Educação parental.....	35
2.4 - Negligência parental.....	38
2.5 - Violência conjugal.....	39
2.6 – A Escola e o Insucesso escolar.....	41
2.6.1 – Relação família/escola.....	44
2.7 – Educação e formação de adultos.....	45
2.7.1 – Educação de adultos.....	45
2.7.2 – Formação de adultos.....	48
2.8 – O contributo da avaliação no Projecto <i>Arte de Educar</i>	49

CAPITULO III – ENQUADRAMENTO METODOLOGICO DO ESTÁGIO.....	53
3.1- Justificação prévia da metodologia usada.....	55
3. 2 – Métodos de investigação.....	56
3.2.1 – Investigação-acção.....	56
3.2.2 – Análise documental.....	56
3.2.3 – Entrevista.....	58
3.2.4 – Inquérito.....	59
3.2.5 – Observação directa.....	60
3.3 – Métodos de intervenção.....	61
3.3.1 – Animação.....	61
3.3.2 – Dinâmica de grupos.....	63
3.3.3 – Jogo.....	64
3.3.4 – Brainstorming.....	65
3.3.5 – Grupo de discussão.....	66
CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PORCESSO DE INTERVENÇÃO.....	67
4.1 – Formação frequentada.....	69
4.1.1 – Formação promovida pela Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco.....	69
4.1.2 – Formação promovida pelo projecto Atena.....	69
4.2 – Gestão parcial de processos.....	70
4.3 - Caso exemplificativo de gestão de processos	76
4.4 – Formação <i>Cenários em Mudança</i>	82
4.4.1 – Formação para pais.....	83
4.4.2 - Formação para filhos.....	86
4.4.3 – Avaliação da formação.....	88
4.5 – Cronograma.....	93
Considerações finais.....	95
Bibliografia.....	101
Anexos.....	107

Lista de Tabelas

Tabela I – Motivos da Intervenção da CPCJ de Braga.....	12
Tabela II – Número de processos em 2008 na CPCJ de Braga.....	13
Tabela III – Número de processos instaurados por entidades sinalizadores em 2008 na CPCJ de Braga.....	13
Tabela IV – Numero de medidas de promoção e protecção na CPCJ de Braga.....	15
Tabela V – Caracterização do agregado familiar.....	22
Tabela VI – Rendimentos do agregado familiar.....	22

Lista de gráficos

Gráfico I – Número e sexo dos participantes da formação <i>Cenários em Mudança</i>	21
Gráfico II – Relação sexo e idade na gestão de processos	75
Gráfico III – Média da pontuação da formação de pais por critérios.....	89
Gráfico IV – Média de pontuação da avaliação da formação de pais por sessão.....	90
Gráfico V – Média da pontuação da formação de filhos por critérios.....	91
Gráfico VI – Média da pontuação da formação de filhos por sessão.....	92

Lista de quadros

Quadro I – Processo número um.....	70
Quadro II – Processos número dois e três.....	71
Quadro III – Processos número quatro e cinco.....	71
Quadro IV – Processo número seis.....	71
Quadro V – Processo número sete.....	72
Quadro VI – Processo número oito.....	72
Quadro VII – Processo números nove, dez e onze.....	72
Quadro VIII – Processos número doze, treze, catorze e quinze.....	72
Quadro IX – Processos número dezasseis e dezassete.....	73
Quadro X – Processo número dezoito.....	73
Quadro XI – Processo número dezanove.....	73

Quadro XII - Processos número vinte e vinte e um.....	73
Quadro XIII – Processos número vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro e vinte e cinco.....	73
Quadro XIV – Processos número vinte e seis.....	74
Quadro XV – Processos número vinte e sete e vinte e oito.....	74
Quadro XVI – Sessão 1 para pais.....	83
Quadro XVII – Sessão 2 para pais.....	83
Quadro XVIII – Sessão 3 para pais.....	84
Quadro XIX – Sessão 4 para pais.....	84
Quadro XX – Sessão 5 para pais.....	84
Quadro XXI – Sessão 6 para pais.....	85
Quadro XXII – Sessão 7 para pais.....	85
Quadro XXIII – Sessão 8 para pais.....	85
Quadro XXIV – Sessão 1 para filhos.....	86
Quadro XXV – Sessão 2 para filhos.....	86
Quadro XXVI – Sessão 3 para filhos.....	86
Quadro XXVII – Sessão 4 para filhos.....	86
Quadro XXVIII – Sessão 5 para filhos.....	87
Quadro XXIX – Sessão 6 para filhos.....	87
Quadro XXX – Sessão 7 para filhos.....	87
Quadro XXXI – Sessão 8 para filhos.....	88

Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado *Arte de Educar*, é da autoria da aluna Sandra Caravana Oliveira da Silva, nº12713, do segundo ano do Mestrado em Educação, área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. A instituição em que decorreu o estágio é a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Braga. Este projecto teve a orientação da Dra. Céu Martins, como acompanhante de estágio, e do Prof. Doutor José Carlos Casulo, como orientador da Universidade do Minho.

O relatório tem como objectivo a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

O seu título, *Arte de Educar*, pretende evidenciar a dificuldade do acto de educar, mas também a sua perspectiva criadora e transformadora. Educar é uma actividade cativante e criativa. O conceito de arte prevê este lado criativo de educar através da animação, que, por sua vez, significa dar vida.

O meu primeiro contacto oficial com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Braga realizou-se em Setembro de 2009, ocasião em que assisti e fui apresentada na reunião da Comissão restrita. Nesse dia ficou definido que iria auxiliar a minha acompanhante de estágio, Dra. Céu Martins, no trabalho processual, uma vez que os estagiários não podem ser responsáveis por nenhum processo. Nesse sentido, ficava em acta que a Dra. Céu era a gestora do processo e eu faria as diligências necessárias, sempre com a sua supervisão. Para além deste trabalho, referi que gostava de implementar um projecto a nível de formação e educação de adultos, com os pais dos menores seguidos por esta CPCJ, que depois de um estudo da instituição e dos casos lá trabalhados, iria apresentar para avaliação por parte dos mesmos membros da Comissão restrita.

O projecto desenvolvido durante todo este estágio conta com duas áreas de actuação distintas. A primeira prende-se com o inerente trabalho processual – a gestão de processos - que diz respeito ao tratamento das denúncias que chegam à Comissão e seu desenvolvimento. Este trabalho desenvolveu-se sempre com supervisão da acompanhante de estágio. A segunda área de actuação trata-se de uma acção de formação intitulada *Cenários em Mudança* realizada por todos os estagiários da Comissão, trabalhando os temas violência familiar e insucesso escolar. Esta formação teve como público-alvo dois grupos: pais (adultos) e filhos (crianças e jovens).

Todo o estágio e suas actividades tiveram por horizonte os Direitos da Criança, uma vez que a finalidade de todas as actividades realizadas nesta instituição ao longo destes nove meses de estágio foi a resolução dos problemas das crianças, que aqui se exteriorizam pondo a criança, ou jovem, em risco. É de ter em atenção que, ao longo do trabalho, sempre que se fala em criança em risco refere-se a criança ou jovem com idade inferior a dezoito anos. Assegurar os direitos da criança não é tarefa fácil

ou rápida. A criança é criança pois depende sempre de um adulto e, por vezes, muitas mais do que se esperava, é este adulto que coloca a criança em perigo. Neste sentido, o trabalho com os pais é um meio para atingir a finalidade deste estágio.

Numa CPCJ, os problemas que encontramos nos agregados familiares são variados e distintos. Para os trabalhar, estas instituições contam com o auxílio de técnicos das mais diversas áreas – Educação, Ensino, Psicologia, Serviço Social, Sociologia - e os processos são distribuídos de acordo com as problemáticas e áreas de acção de cada técnico. Neste sentido, acabei por trabalhar vários processos de violência doméstica e a suas consequências nas crianças, mais alguns de negligência parental. Assim, este relatório terá exactamente estes temas como base. Apesar de actuais, estas problemáticas permitiram-me trabalhar tanto com pais como com filhos, podendo pôr em prática, no caso dos primeiros, conhecimentos de educação de adultos.

No que diz respeito à sua estrutura, o relatório, para além desta Introdução, divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontram-se a descrição e caracterização da instituição onde se realizou o estágio, bem como a sua organização e funcionamento. Para além disso, estão explícitas as finalidades do projecto *Arte de Educar*, os objectivos das duas grandes linhas de actividades realizadas ao longo do estágio (gestão de processos e formação parental), bem como a análise de necessidades e a caracterização do público-alvo.

No segundo capítulo é feita uma exposição da teoria que fundamenta este projecto, enunciando estudos feitos na mesma área de intervenção: a criança e os seus direitos, a criança em risco, a família, educação parental, negligência parental, violência familiar, insucesso escolar, relação escola/família, educação e formação de adultos e o contributo da avaliação ao longo de todo o projecto.

No capítulo terceiro serão explicadas todas as metodologias que foram utilizadas ao longo do estágio, bem como a sua justificação. Ao nível das metodologias de educação e formação, encontramos a animação e as dinâmicas de grupo. No que diz respeito às técnicas de formação realizadas na formação para pais e filhos *Cenários em Mudança*, foram utilizados o jogo, brainstorming e o ciclo de discussão. Como métodos de recolha de dados, foram utilizados a análise documental, a entrevista, o inquérito e a observação directa.

Encontramos, no capítulo quatro, a descrição e discussão do plano de actividades realizado ao longo destes meses de estágio e justificado pelas metodologias e teorias acima identificadas, bem como a identificação de formações por mim frequentadas no âmbito do estágio. Este capítulo divide-se em dois: a primeira parte refere-se à gestão de processos, tendo o resumo de um processo por mim

seguido na Comissão; a segunda parte descreve todos os passos dados para a criação e realização da formação para pais e filhos *Cenários em Mudança*. Ao mesmo tempo que se descrevem as actividades, explicita-se a acção da avaliação em cada uma delas.

Na parte das considerações finais, encontram-se as conclusões e a análise crítica dos resultados, as limitações do projecto e a minha análise pessoal de todo o estágio.

Para além do corpo de texto do relatório, são apresentados quatro anexos: o primeiro com a legislação que enquadra o processo de protecção de menores; o segundo apresenta todos os documentos presentes na gestão de processos; o terceiro e quarto referem-se à formação *Cenários em Mudança*, orientada tanto para pais como para filhos.

Capítulo 1 – Enquadramento Contextual do Estágio

- 1.1– Organização do sistema de protecção de crianças e menores em risco
- 1.2– Organização das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco
- 1.3– Finalidades e objectivos
- 1.4– Análise de necessidades e caracterização do público-alvo

1.1 – Organização do sistema de protecção de crianças e jovens em risco

No que diz respeito ao sistema de protecção de crianças e jovens em risco, podemos dividi-lo em três grandes intervenientes (Magalhães, 2005:68): em primeiro lugar, as entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ, estabelecimentos hospitalares, centros de saúde, juntas de freguesia, entre outros), seguindo-se as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e, por último, os tribunais.

As entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ) são estruturas que prosseguem fins, entre outros, de apoio educativo, social e de protecção a crianças e jovens. Estas entidades devem ser as primeiras a intervir, identificando as situações de risco, intervindo precocemente sobre as mesmas, não deixando que estas ganhem novos contornos e se agravem consequentemente. Entre estas entidades, devemos salientar a comunidade escolar, que tem possibilidade de observar diariamente os alunos, na sua condição física e no seu comportamento e de se aperceber quando estes estão a ser vítimas de agressão física, psicológica e/ou negligência. As escolas são as entidades que mais denúncias fazem chegar à CPCJ de Braga.

Assim, detectar situações de risco, é uma exigência pedagógica, além de social e legal, sendo, por isso, fundamental que as escolas sejam cada vez mais dotadas de profissionais preparados para reconhecerem certos sinais e sintomas de abuso e serem capazes de ter uma intervenção precoce perante estas situações, evitando deste modo uma re-vitimização da criança ou jovem maltratado.

No entanto, a intervenção destas estruturas só pode ser efectuada de modo consensual com os pais (representantes legais ou quem tenha a guarda de facto da criança/jovem) e não havendo oposição do menor com idade igual ou superior a doze anos. No caso de oposição, ou não sendo possível actuar de forma adequada e suficiente para remover o perigo em que se encontra o menor, as ECMIJ participam a situação à CPCJ ou aos tribunais, dependendo da gravidade e problemática do caso, relatando o que já foi feito e quais as dificuldades que se verificaram.

De facto, o modo como o sistema está organizado parece fazer todo o sentido no combate e prevenção de situações de risco. No entanto, a realidade não é bem igual ao que está previsto na lei. Se é verdade que as primeiras entidades a intervir devem ser as ECMIJ, não é menos verdade que estas, grande parte das vezes (nomeadamente as escolas), não têm profissionais com formação adequada para intervirem nestas situações. O que acontece na realidade é a sinalização (não raras vezes tardia, contrariando o princípio da intervenção precoce explicito no art. 4º da Lei 147/99) por parte das ECMIJ à CPCJ ou aos tribunais, sem ou com ineficiente tipo de intervenção por parte

daquelas. Daí que não seja difícil perceber o porquê das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens se encontrarem, de momento, sobrecarregadas com o elevado número de solicitações.

Importa ainda referir que, dentro do sistema de protecção de crianças e jovens, caso a CPCJ não consiga intervir, ou porque não consegue obter consentimento dos pais ou porque houve oposição do menor ou ainda porque exista algum incumprimento do acordo de promoção e protecção durante a fase de acompanhamento do plano de mudança (ou acção), pode enviar o processo para tribunal de família e menores. Dentro desta instituição existem as equipas multidisciplinares de acessoria aos tribunais (EMAT), que representam a última entidade a intervir junto da família. Muitas vezes, as Comissões trabalham com estas equipas numa lógica de troca de informações e/ou avaliações.

No entanto, este encaminhamento é de todo indesejado. Por um lado, devido às próprias dificuldades ao nível da falta de recursos humanos que sentem estas equipas, cuja constituição técnica é muito semelhante às Comissões (normalmente constituída por um assistente social, um psicólogo e um outro elemento que pode ser variável). Por outro lado, porque estes técnicos têm uma tarefa extremamente difícil, uma vez que anteriormente, o caso já passou por várias entidades, técnicos que não deram (por diversos motivos) um encaminhamento resolutivo ao problema.

Por último, mas não menos importante, devemos ter em consideração a própria questão do direito à privacidade da pessoa-cliente e também o direito e exigência profissional de intervenção mínima, ou seja, o direito que as pessoas têm da intervenção ser a menor possível mas ao mesmo tempo proporcional. Claro que aqui devemos também ter em conta as questões da não participação dos sujeitos no seu processo de mudança, daí que o processo de intervenção social seja dificultado.

1.2 – Organização das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens são constituídas e funcionam nos termos da Lei nº 147/99, de 1 de Setembro. São instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional, que visam promover os direitos das crianças e dos jovens, tal como prevenir e/ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Exercem as suas atribuições em conformidade com a lei e deliberam com imparcialidade e independência, contando com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, bem como das pessoas singulares e colectivas que para tal sejam solicitadas (artº 12º da Lei nº 147/99).

As Comissões exercem a sua competência na área do município onde têm sede. A Comissão de Braga fica situada na zona histórica desta cidade, na freguesia da Sé. Braga possui cerca de 175 mil habitantes e conta com 62 freguesias, tendo esta CPCJ de cobrir toda esta área.

As Comissões funcionam em duas modalidades – a comissão restrita e a comissão alargada. Quanto à primeira, funciona em permanência e o seu plenário reúne sempre que convocado pelo presidente, com uma periodicidade semanal (no caso da CPCJ de Braga é, actualmente, todas as terças-feiras, na parte da manhã) e distribui entre os seus membros as diligências a efectuar nos processos de promoção dos direitos e protecção das crianças e jovens em perigo. Todas as Comissões têm de ter os seguintes elementos na comissão restrita: a presidente, a secretária e representantes, em número de um por entidade, da Câmara Municipal, da Segurança Social, do Ministério da Educação e Agrupamento de Escolas, da área da Saúde, da Associação de Pais e duas técnicas de reforço, que estão a tempo inteiro na Comissão (a CPCJ de Braga conta com o apoio de uma psicóloga e uma assistente social). O resto dos técnicos diz respeito a cada CPCJ seleccionar. No caso da Braga, no início do meu estágio, conta-se com sete voluntários de diferentes áreas e locais de trabalho que disponham de (no mínimo) um dia e meio para trabalhar na Comissão e seis estagiários (Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Serviço Social, Psicologia da Justiça).

Esta é uma dinâmica imprescindível para quem aqui trabalha e para o sucesso e qualidade do trabalho, porque decisões como aplicação de medida ou arquivamento do processo tem que contar com a aprovação da maior parte dos técnicos. Aqueles que se opõem à decisão, deixam registada em acta a sua opinião. Quanto à comissão alargada, funciona em plenário ou por grupos de trabalho para assuntos específicos e reúne de dois em dois meses. Compete à Comissão alargada desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem.

No que diz respeito às infra-estruturas, a CPCJ de Braga conta com dois gabinetes de atendimento individualizado, um gabinete da presidente (onde por ventura se podem realizar atendimentos), uma sala de trabalho em conjunto, onde se realizam as reuniões de comissão restrita, uma zona administrativa onde se encontra a secretaria da técnica e mais duas das técnicas de reforço.

Uma criança ou jovem é considerada como estando em risco quando: a) está abandonada ou entregue a si própria; 2) sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abuso sexual; 3) não receba os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; 4) é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal, ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; 5) está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; 6) assume comportamentos

ou se entrega a actividades, ou consumos, que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais (o representante legal ou quem tenha a guarda de facto) se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (cfr. Art. 3º da Lei nº 147/99).

No que diz respeito à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Braga, em 2008 (os dados apresentados ao longo deste relatório são de 2008, uma vez que foi por eles que realizei a análise de necessidades, pois os dados de 2009 ainda não estavam publicados) os motivos para a intervenção da CPCJ e o seu total de casos foram:

Tabela I – Motivos da intervenção da CPCJ:

Problemáticas	Total
Abandono	14
Abandono Escolar	110
Abuso Sexual	11
Corrupção de Menores	0
Exercício Abusivo da Autoridade	9
Exploração do Trabalho Infantil	0
Exposição a Modelos de Comportamento Desviantes	163
Ingestão de Bebidas Alcoólicas	2
Maus-tratos Físicos	68
Maus-tratos Psicológicos/Emocionais	26
Mendicidade	10
Negligência	282
Pornografia Infantil	0
Prática de facto qualificado como crime	1

Problemas de Saúde	1
Prostituição Infantil	0
Uso de Estupefacientes	0

A comunicação de qualquer uma destas situações é obrigatória por parte de todos os cidadãos. Assim, sempre que chega a uma sinalização à CPCJ dando conhecimento do perigo em que qualquer criança ou jovem se encontre, esta deve proceder sempre em conformidade com a lei, aplicando as respectivas medidas de promoção e protecção depois de uma avaliação, no sentido de afastar o perigo em que a criança se encontre. Deve também, de seguida, proporcionar as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, bem como garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de abuso ou exploração.

Em termos de caracterização processual, a CPCJ de Braga contou em 2008 com os seguintes processos:

Tabela II – Número de processos em 2008

	Transitados	Instaurados	Reabertos	Arq. Liminarmente	Arquivados
Nº de processos	271	449	89	90	408

No que diz respeito às entidades sinalizadoras, a que mais denúncias comunicaram a esta CPCJ foram estabelecimentos de ensino (cento e sessenta). Nesta lista encontram-se também pais (cinquenta e quatro), vizinhos e particulares (cinquenta e quatro) e aqui são integradas as denúncias anónimas. A própria comissão também fez sinalizações bem como as autoridades policiais (trinta e um). Muitas mais são as entidades que fazem chegar à comissão denúncias de menores em perigo e, na sua totalidade, podemos apresentar a seguinte tabela, cujos dados se referem ao número de denúncias feita por cada entidade em 2008:

Tabela III – Número de processos instaurados por entidades sinalizadoras em 2008

Entidade Sinalizadora	Processos Instaurados
Próprios	2

Pais	54
Familiares	22
Vizinhos e Particulares	54
A própria Comissão	31
Ministério Público	5
Autoridades Policiais	31
Serviços da Segurança Social	19
Estabelecimentos de Saúde	22
Estabelecimentos de Ensino	160
Tribunais	2
Instituições de Apoio à Criança e ao Jovem	10
Instituto de Reinserção Social	1
Autarquias	3
Comissão Local de Acompanhamento (RSI)	5
Projectos	3
Outra CPCJ	19
Outra	6
Total	449

As medidas de promoção e protecção privilegiam a família como factor de segurança da criança e do jovem. Porém, na impossibilidade de tal acontecer, tentam encontrar uma forma de segurança e bom desenvolvimento do jovem noutras famílias ou lares que, não conseguindo substituir a família, tentam dar um projecto de vida o mais harmonioso possível para que todos se sintam em casa. De acordo com o art. 35º da Lei 147/99 são as seguintes as medidas de promoção e protecção:

- Apoio junto aos pais - apoio de natureza psico-pedagógica e social e, quando necessário, ajuda económica; é sem dúvida a mais utilizada, até porque defendemos que a criança deve ficar com os seus pais e como entidade que apela à transformação, devemos trabalhar com os pais para que sejam dotados de melhores competências parentais;
- Apoio junto de outro familiar – colocação do menor sob a guarda de um familiar com quem resida ou a quem seja entregue. Também pode ser aplicadas as ajudas na medida anterior;

- Confiança a pessoa idónea – colocação do menor sob a guarda de uma pessoa que, não pertencendo à família, com eles tenha estabelecido relações de afectividade recíproca;
- Apoio para a autonomia de vida – apoio económico e acompanhamento psico-pedagógico e social, nomeadamente através do acesso a programas de formação. Esta medida só pode ser aplicada a menores com idade superior a quinze anos ou mães com idade inferior a quinze anos;
- Acolhimento familiar – atribuição da confiança e responsabilidade pela criança ou jovem a uma pessoa singular ou a uma família, por curta ou longa duração, visando a sua integração em meio familiar;
- Acolhimento em instituição – colocação do menor numa entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e uma equipa técnica que garanta condições para o desenvolvimento integral do menor.

Correspondente ao ano de 2008, a CPCJ de Braga contou com o seguinte total no que diz respeito à aplicação destas medidas:

Tabela IV – Total de medidas de promoção e protecção aplicadas

Medidas de Promoção e Protecção	Total
Apoio junto aos Pais	342
Apoio junto a Outro Familiar	23
Confiança a Pessoa Idónea	7
Apoio Autonomia de Vida	1
Acolhimento Familiar	0
Acolhimento Institucional	32

Quando o menor se encontra em perigo iminente, como por exemplo, está abandonado na rua ou num ambiente familiar que o coloca em risco imediato de vida, muitos das diligências que se fazem para um processo normal de menor em perigo, são substituídas pela aplicação do art.º 91 da Lei 147/99. Este artigo pressupõe um procedimento urgente que resulta, em maior parte dos casos, da

retira do menor dos cuidados do seu responsável legal ou da situação de perigo iminente que se encontra. Pede-se auxílio às autoridades policiais, que muitas vezes são os próprios a sinalizar este tipo de situação. Abre-se processo na CPCJ, mas que descrita a fundamentação e acontecimentos num relatório, é remetido para Tribunal de Família e Menores. Não conta assim como medida de promoção e protecção, pois o seguimento deste processo é alternativo. Porém, pode resultar de acolhimento familiar ou institucional.

Desde a abertura do processo, o técnico tem seis meses para a aplicação da primeira medida e desde essa data, o processo pode estar aberto na Comissão por dezoito meses, segundo a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99 de 1 de Setembro). A aplicação destas medidas implica a formulação de um acordo de promoção e protecção que na prática se reflecte num plano de acção criado pelo gestor de processo, acordo esse em que os responsáveis pelo menor se comprometem por escrito a cumprir as orientações. Este plano serve também como instrumento de avaliação, na medida em que confronta os compromissos com as práticas.

1.3 – Finalidades e objectivos

Numa instituição cuja principal tarefa é a promoção do bem-estar físico e psicológico dos menores, o trabalho ali feito é, na maior parte dos casos, dirigido aos pais destes menores. Neste sentido, trabalhou-se com os pais para atingir objectivos que se dirigiam aos filhos. Para atingir este resultado, o projecto *Arte de Educar* define e orienta-se por finalidades e objectivos.

Entendendo-se aqui, por finalidade o horizonte em que se enquadram os objectivos a atingir. Segundo Guerra (2000:163), as finalidades “*indicam a razão de ser de um projecto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar*”. Tendo isto em conta, formulo como finalidades para a minha intervenção neste local de estágio:

- Promover os direitos, desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens;
- Prevenir /proteger crianças e jovens de/em situações de perigo;
- Gerir e mediar conflitos patentes no meio familiar;
- Contribuir para a aquisição de competências parentais por parte dos pais/responsáveis pelo menor.

No que diz respeito aos objectivos, encontram-se várias definições, mas em questões de educação, o objectivo é o fim ou o resultado que se espera. Os objectivos contribuem também para a delimitação do que se pretende fazer e explicitar e para a orientação da aprendizagem.

Podemos também distinguir objectivos gerais (conjunto de comportamentos) de objectivos específicos – um objectivo específico resulta da desmultiplicação de um objectivo geral em tantos enunciados quantos necessários para indicar a que nível se deve situar a actividade terminal do aprendente e que critérios servirão para avaliar os resultados, entre outras exigências. Com efeito, a um objectivo geral associam-se diversos objectivos específicos. Estes últimos têm de ser claros, pertinentes e consistentes, uma vez que têm a função de tornar os objectivos gerais menos vagos e complexos, pois entende-se por objectivo geral aquele que pode ser interpretado de vários modos. No que diz respeito ao projecto que está a ser apresentado, os objectivos específicos estão intrinsecamente ligados às actividades.

No que diz questão à primeira actividade deste projecto, gestão de processos, que se prolonga por todo o estágio, distinguem-se os seguintes objectivos:

Objectivos gerais:

- Recolha de informação sobre o agregado familiar e meio envolvente da criança ou jovem;
- Avaliação da informação recolhida e da situação socioeconómica do agregado familiar;
- Tomada de decisão sobre o futuro do processo.

Objectivos específicos:

- Recepção de denúncias;
- Abertura e distribuição de processos;
- Convocatória aos pais/responsáveis pelo menor para comparecer na CPCJ;
- Atendimento social através de entrevista com os pais/responsáveis pelo menor e todos os que convivem directamente com este;
- Administração de um inquérito socioeconómico referente ao agregado familiar do menor;
- Visita domiciliária à habitação do menor;
- Pedido de colaboração com o estabelecimento de ensino do menor e recolha de informações médicas e psicológicas do mesmo;

- Aplicação de Medida de Promoção e Protecção;
- Revisão da Medida de Promoção e Protecção;
- Arquivamento do processo;
- Arquivamento liminar do processo;
- Remessa do processo para Tribunal de Família e Menores;
- Inserção de todos os dados e informações dos processos na base de dados nacional online.

Contudo, a gestão de processos não foi a única actividade no meu estágio. Como já referi, realizei, em conjunto com os outros estagiários, uma formação para crianças e pais intitulada *Cenários em Mudança*. Neste sentido, estabelecemos objectivos gerais e específicos para cada grupo, sendo eles, para o grupo dos pais (adultos):

Objectivos Gerais:

- Prevenir situações de violência em contexto familiar;
- Dotar o adulto de competências reflexivas tendo em vista o auto-conhecimento no desempenho do papel parental;
- Desenvolver padrões de educação parental e reforçar competências parentais;
- Promover o sucesso escolar, envolvendo os pais no percurso escolar dos filhos;
- Favorecer a partilha de experiências entre os membros do grupo.

Objectivos específicos:

- Consciencializar os pais/responsáveis pelo menor dos vários tipos de violência, tais como violência doméstica e negligência;
- Identificar, perceber e desconstruir crenças relacionadas com a violência familiar;
- Identificar os padrões de educação parental predominante junto de cada participante, no sentido de promover o auto-conhecimento destes enquanto pais/mães;
- Perceber as representações que cada adulto tem do que é ser pai/mãe;
- Fomentar a utilização da punição/castigo de forma adequada;
- Desenvolver estratégias de auto-controlo;
- Demonstrar a importância da utilização do reforço positivo, nomeadamente através do recurso ao elogio e à promoção de sentimentos e interacções positivas;

- Compreender a importância do estabelecimento de rotinas, horários, regras e limites para um melhor desempenho escolar;
- Incentivar a uma participação activa nas escolas dos seus filhos.

No que diz respeito ao grupo de formação dos filhos (crianças) ficaram estabelecidos os seguintes objectivos:

Objectivos gerais:

- Promover o sucesso escolar;
- Perceber a importância das regras e limites;
- Combater o impacto e as consequências da exposição à violência inter-parental;
- Capacitar os jovens de métodos de estudo;
- Partilhar experiências semelhantes com outros jovens;
- Promover e estimular a interacção e comunicação entre pares.

Objectivos específicos:

- Fomentar a reflexão nas perspectivas de futuro;
- Identificar, perceber e desconstruir crenças relacionadas com a violência familiar;
- Compreender a importância do estabelecimento de rotinas, horários, regras e limites para um melhor desempenho escolar;
- Dotar o jovem de estratégias de socorro aquando de uma situação de violência;
- Demonstrar várias formas de aprendizagem.

1.4 – Análise de necessidades e caracterização do público-alvo

O público-alvo que aqui irei caracterizar diz respeito à formação realizada com todos os estagiários, intitulada *Cenários em Mudança*: eu do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária; uma estagiária do quinto ano do Mestrado Integrado em Psicologia pela Universidade do Minho; um estagiário do Instituto Superior da Maia do Mestrado em Psicologia da Justiça e duas estagiárias do terceiro ano de Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa. No que concerne ao trabalho processual, não realizei selecção de público.

O nosso público-alvo é sempre as famílias. É importante nunca trabalhar somente uma parte, mesmo trabalhando em separado, como aconteceu na nossa formação *Cenários em Mudança*. Entende-se por família um grupo de pessoas que vivem em comum certos momentos da sua vida e que cumprem, conscientemente ou não, determinadas funções pessoais e sociais. Normalmente, este grupo de pessoas sente-se unido por uma série de vínculos de diversos tipos, os mais correntes, na cultura ocidental, são de tipo físico e social. Entre os primeiros, conta-se a consanguinidade até certo grau, ou seja, ter em comum um antepassado não muito afastado. Neste sentido, as acções e atitudes de cada elemento da família vai influenciar e condicionar o resto do sistema familiar.

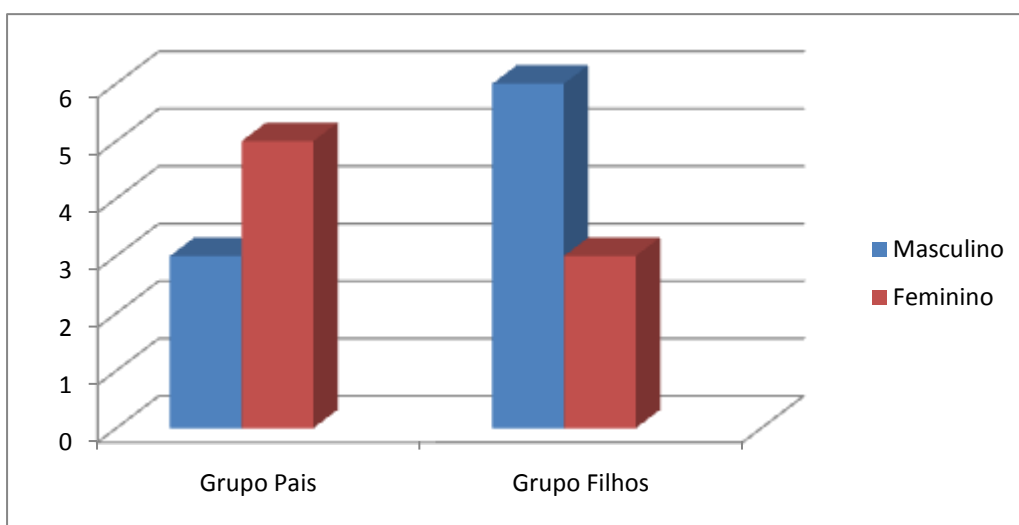
Neste sentido, o público-alvo que constituiu a formação *Cenários em Mudança* foi constituído por algumas famílias acompanhadas pela CPCJ de Braga. A selecção das famílias foi propositada, pois são muitas as que estão ao cuidado desta CPCJ e seria praticamente impossível conseguir trabalhar todas. Por isso, seleccionámos um grupo com problemas similares e com o qual se pudesse trabalhar. Os temas abordados foram escolhidos de acordo com as problemáticas mais comuns existentes nos processos, mas também principalmente por serem aquelas cujo trabalho processual por vezes mais chega, pois este não envolve uma troca de experiências e história e um acompanhamento semanal como a formação. É mais fácil identificar algum problema existente quando estamos semanalmente a conversar com uma mãe do que quando esta só comparece na Comissão por convocatória. Nesse sentido, chegamos à conclusão que iríamos trabalhar dois temas: violência doméstica e insucesso escolar. Enquadramos o insucesso escolar na problemática de abandono escolar e a violência doméstica na exposição a comportamentos desadequados. Nesta selecção contamos com a colaboração da minha acompanhante e das restantes técnicas da Comissão. Em reunião de Comissão restrita, anunciamos a nossa formação, seus objectivos e as características do público que pretendíamos. É impossível conhecer todos os processos, até pelo seu elevado número; por isso, não tínhamos outra hipótese senão pedir a colaboração de todos os técnicos. Neste sentido, depois de explicado o que pretendíamos com a formação e em que tipo de famílias gostaríamos de intervir, passámos uma tabela para cada técnico preencher com os dados das famílias que de entre aquelas que tinham a seu cargo, seleccionavam para a formação.

A formação *Cenários em Mudança* era composta por dois grupos: pais e filhos. No grupo dos pais não utilizámos o critério da idade. Já no grupo das crianças, por questões pedagógicas e do seu próprio desenvolvimento (cada etapa tem as suas características e o seu ritmo de aprendizagem, da mesma forma que as actividades realizadas eram adaptadas às idades escolhidas), as idades das crianças seleccionadas para a nossa formação foram dos dez aos catorze anos. Estes pais vivem em

situação de violência doméstica (vítimas ou agressores) e os seus filhos têm problemas a nível escolar, como más notas. Todas as crianças escolhidas eram expostas a comportamentos desadequados por parte dos pais, nomeadamente violência doméstica, situações estas que estavam a reflectir-se no seu percurso escolar, traduzindo-se em mau desempenho, o que em alguns casos implica um plano de recuperação implementado pela própria escola.

Neste sentido, podemos apresentar o seguinte gráfico no que diz respeito ao sexo dos participantes da formação:

Gráfico I – Número e género dos participantes da formação *Cenários em Mudança*



Factos importantes a tomar em consideração na população escolhida para a formação foram as seguintes:

- a) Não existia nenhum casal na formação; optámos por seleccionar aquele membro do casal que iria beneficiar mais com esta intervenção em grupo;
- b) Somente um menor não tinha nenhum dos progenitores a participar na formação; existia no grupo dos filhos, dois pares de irmãos;
- c) O número reduzido de formandos foi propositado, pois com grupos pequenos o alcance de objectivos e transformações desejadas é mais eficaz.

Apesar de não termos nenhum caso destes na nossa formação, por vezes, os responsáveis pela criança não são os pais biológicos desta. Porém, no que diz respeito ao trabalho processual, o público-alvo não é necessariamente os pais, mas sim o responsável pelos menores.

Em 2008, a caracterização do meio familiar da criança era:

Tabela V – Caracterização do agregado familiar

Agregado com quem a criança vive	Total
Família Biológica	686
Família Relação Parentesco	88
Família Sem Relação Parentesco	12
Criança/Jovem a Cargo de Si Próprio	3
Legal Representante	20
Quem detém Guarda de Facto	0

É também importante - e porque este projecto conta com uma vertente de estimulação da vida profissional - ter em conta o rendimento do agregado familiar da criança, para assim perceber melhor as condições de vida e a situação socioeconómica:

Tabela VI – Rendimento do agregado familiar

Rendimento perante o Trabalho	Total
Rendimento do Trabalho	477
Pensão	39
Subsidio de Desemprego	24
Rendimento Social de Inserção	120
Bolsa de Formação	10
Subsidios Eventuais	1
Rendimentos (mobiliários e imobiliários)	0
Outros Rendimentos	27

Sem Rendimentos	79
-----------------	----

São famílias disfuncionais em muitos níveis – económicos, sociais, culturais e afectivos. Existem inúmeras problemáticas que estão instaladas no seio destas famílias como o alcoolismo, a toxicod dependência, a prostituição, a mendicidade e problemas do foro psicológico. Muitas são beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), o que significa que não se encontram a trabalhar e não têm qualquer outro tipo de rendimento, estando a receber este apoio da Segurança Social com o intuito de dar tempo até a sua situação económica e familiar estabilizar. Na prática, muitas famílias se acomodaram a este tipo de rendimentos e deixaram de procurar trabalho. São famílias com baixo nível de escolaridade e qualificação profissional. Todos estes indicadores influenciam profundamente o desenvolvimento dos menores, pois chegam à Comissão apresentando sintomas e comportamentos como ausência de regras, falta de afectividade e valores, ausência da noção de família e das figuras parentais (existem muitas famílias monoparentais), dificuldades escolares, ausência de motivação, falta de um projecto de vida consistente e, por vezes, comportamentos desviantes. Acrescentam-se a estas situações os maus-tratos físicos e psicológicos, situações de violência conjugal e doméstica, inexistência de retaguarda familiar presente e adequada e uma atitude permissiva e pouco assertiva dos progenitores em relação aos comportamentos dos menores. Dos oito pais participantes adultos na nossa formação, quatro estavam desempregados.

Capítulo 2 – Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

2.1 – A criança em risco

2.2 – A família

2.2.1 – Mediação e terapia familiar

2.3 – Educação parental

2.4 – Negligência parental

2.5 – Violência conjugal

2.6 – A escola e o insucesso escolar

2.6.1 – Relação família/escola

2.7 – Educação e formação de adultos

2.7.1 – Educação de adultos

2.7.2 – Formação de adultos

2.8 – O contributo da avaliação no projecto *Arte de Educar*

2.1 - A criança em risco

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1.º Artigo), *“criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”*. Esta definição coincide com o conceito de menor que consta do Código Civil Português (122.º Artigo): *“é menor quem não tiver ainda completado 18 anos de idade”*.

A criança é um ser em construção, em crescimento e desenvolvimento de personalidade, mas não deve ser vista como um objecto a moldar.

A Convenção sobre os Direitos da Criança data de 1989 e define três princípios básicos no que concerne à vida infantil (Dias, 2009:140):

- A criança precisa de protecção e segurança, pois não tem maturidade física nem intelectual para ser autónoma e independente;
- A família da criança deve interagir num ambiente mais harmonioso para que a criança desenvolva em pleno a sua personalidade, sendo também a função da família proteger e preparar a criança;
- Todos os Estados comprometem-se a assegurar estes direitos a todas as crianças, nunca esquecendo os direitos e deveres dos pais (ou responsáveis pela criança).

Todos estes direitos devem ser assegurados pelos pais, família alargada e pelo próprio estado, de forma compatível com o desenvolvimento das capacidades de cada criança (art.º 5º), ou seja, devem respeitar a individualidade do menor. Neste sentido, a nova visão da criança, como um ser humano em construção de personalidade e não como um objecto e tábua rasa onde se irão inscrever os conteúdos decididos pelos adultos, mudou a vida tanto das crianças como dos adultos: as crianças começaram a ter direitos a, algo que as protegesse; os adultos tiveram de mudar a sua atitude para com as crianças, agora protegidas, tanto a nível pessoal, familiar e até na educação, pois

“a acção dos pais e de todos os outros educadores complementares é de natureza funcional, justificada, em cada fase do desenvolvimento, na exacta proporção da sua necessidade e, por isso mesmo, progressivamente dispensável e chamada a diminuir e a desaparecer, na mesma medida, em que a autonomia da criança vai crescendo, até atingir o nível de pessoa adulta” (idem, p.157),

Desta forma, os adultos têm o dever e obrigação de ajudar a criança a se desenvolver e a exercer os seus direitos, “*no cumprimento da sua responsabilidade parental, cumprimento esse que deve ser pautado pela direcção e pela orientação, de acordo com as capacidades da criança*” (Delgado, 2006:131). Esta ajuda deve ser orientada pelo *interesse superior da criança*, conceito subjectivo, explicito no artigo 3º, que depende de factores contextuais como a época e a situação sociocultural da criança; portanto, o interesse superior da criança “*só pode ser apurado para cada situação concreta, de acordo com as opções e os resultados prováveis de cada uma delas*” (idem). Independentemente de quem faz escolhas pela criança, deve envolvê-la no processo, contando com a sua participação logo que a idade e maturidade o permitam.

Como atrás mencionei, uma criança ou jovem em risco é, do ponto de vista da lei portuguesa, um menor que vive sem as condições psicológicas, físicas, habitacionais e mentais adequadas e necessárias à sua idade. Esta problemática pode-se manifestar através de situações de abandono, rejeição, maus tratos físicos e psicológicos, negligência parental, absentismo escolar, entre outros.

Porém, ao estudar esta temática tomamos consciência que estes riscos não são tão lineares e que a intervenção dos órgãos de protecção de menores ainda têm muito caminho a percorrer. Mesmo antes do nascimento, o feto pode estar em risco (negligência intra-uterina): acontece quando a progenitora é alcoólica ou toxicodependente, ou não toma as devidas precauções médicas ao longo da gravidez, como acompanhamento em obstetrícia. Também muito frequentemente (facto que podemos verificar ao longo do projecto) um menor pode ser vítima de vários tipos de negligência e perigos/problemáticas. São exemplos muitas vezes desvalorizados, considerados problemas de adultos: a mentalidade materialista (aqui vista tanto como a sobrevalorização do que têm, mas também a obsessão pelo que não têm) não deixa espaço ou tempo para o afecto; a crença popular de que “entre marido e mulher não se mete a colher” faz esquecer que a família não é apenas constituída pelos cônjuges.

A principal consequência para os pais, ou responsáveis pelo menor, ao o colocarem em risco não é ter um processo instaurado numa CPCJ. As consequências directas para o menor são muito maiores e graves. Ao longo do projecto, chamo a atenção aos pais para o facto de que a sua conduta pode prejudicar a vida escolar dos filhos e até o seu processo de aprendizagem fora da escola; pois a aprendizagem requer capacidades de reter e pôr em prática conhecimentos, capacidades que estarão diminuídas se o menor tiver a cabeça ocupada com o medo de voltar para casa. O que está em causa não é o desenvolvimento cognitivo, mas sim o bem-estar mental que interfere com o processo de

aprendizagem, pois *“a capacidade de aprendizagem é afectada pela vivencia de perturbações emocionais”* (Delgado, 2006:72).

A história conta com longas tradições de infanticídio e mutilações, algumas praticadas ainda hoje, como a mutilação genital feminina (circuncisão, introsicção, clitoridectomia, infibulação), no continente africano e médio oriente, sem condições de higiene, por razões de tradição e religião. Neste sentido, as tradições da cultura onde a criança está inserida podem coloca-la em risco, desobedecendo aos direitos universais das crianças. Também não podemos esquecer a venda de crianças e jovens, para escravização ou para pagar dívidas, ainda hoje persistente.

A criança abandonada nem sempre foi aquela deixada de noite num cesto à porta de um orfanato. Em famílias abastadas, a ama fazia o papel de mãe e esta acção tem tantas consequências como um abandono. Nos séculos XVII e XVIII, as mulheres europeias preocupavam-se com a sua imagem social e não queriam ser vistas como mulheres que só vivem para os filhos e tratam deles, pois tal trabalho não era socialmente reconhecido.

A discriminação dos filhos ainda hoje é praticada, de forma dissimulada, escondida. A descriminação negativa das crianças do sexo feminino ainda hoje é visível na etnia cigana, por exemplo, desprezando o valor da mulher e fazendo dos filhos homens a única “salvação” da família.

O divórcio é culpado de várias alterações emocionais na criança. Este não é uma problemática que põe directamente a criança em risco, mas as suas consequências sim; *“o conflito judicial, com o alargamento do sistema conflitual e o aumento de pessoas envolvidas, provoca frequentemente a perda de controle da agressividade, com maior frequência em situações litigiosas, extremamente desgastantes para todos os que estão envolvidos”* (Gameiro, 1998:26). Nesta lógica, as alterações mais comuns num momento de separação legal do casal são, segundo Gameiro (1998 27-29) em crianças até aos seis anos, uma maior incidência de comportamentos agressivos e psicossomáticos (por exemplo, invenção de doenças), sentimento de culpa (como se a razão para esta separação fosse do próprio menor) e negação da realidade. Dos seis ou oito verifica-se uma grande tristeza, negação da situação, medo de ser abandonado e dificuldades de lealdade entre mãe e/ou pai. Já em menores dos nove aos doze, começam-se a notar as dificuldades na escola, problemas relacionais e o menor tem tendência agora a tomar partido por um dos progenitores. Mais tarde, na adolescência, os sentimentos de revolta, vergonha e agressividade fazem com que o adolescente não obceca às regras dos pais e que tenha uma pseudo-autonomia.

2.2 – A família

Em termos concretos, continua a vigorar o conceito de família como grupo social de indivíduos que constituem uma unidade com identidade própria, um caminho e desenvolvimento específicos. A família caracteriza-se como a menor unidade da sociedade, sendo considerada o primeiro, o mais longo e estável grupo social. Neste contexto, o papel dos pais consiste em prover bens, sustento dos filhos, educação informal e preparação para a educação formal, além de transmitir valores culturais de diversas naturezas. A estrutura familiar apresenta ainda uma função de protecção e construção da identidade e individualidade do sujeito.

Na vida de uma criança, a família participa em todos os momentos, colaborando para o seu desenvolvimento, estimulando a aprendizagem e fornecendo suporte em momentos de privação.

A família está inserida numa sociedade, num contexto histórico. Deste modo, ao analisar este sistema aberto – família – não se podem esquecer as características da comunidade em que ela existe. Neste sentido, *“a família é (...) um sistema, um todo, uma globalidade que só nessa perspectiva holística pode ser correctamente compreendida”* (Relvas, 1996:10). Não podemos ver em separado a filha e o pai, mas sim a família Silva, à qual nenhuma outra família é igual. Do mesmo modo, para estudar o funcionamento de uma família, não basta caracterizar as pessoas que dela fazem parte. Este processo é muito mais complexo do que isto, pois *“cada família enquanto sistema é um todo mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (comunidade, sociedade)”* (idem, p.11). Assim, as dinâmicas da família são influenciadas por pressões exteriores, como por exemplo da família de origem (outros elementos familiares: avós, tios, primos, etc.) e da sociedade onde está integrada, pelo que só conhecendo todos estes contextos, podemos conhecer a família. Relvas (1996:10) chama a atenção para o facto de que este grau de abertura, ou seja, esta influência que a família deixa acontecer, é variável: *“a família no seu funcionamento integra as influencias externas mas não está dependente delas; não é simplesmente reactiva das pressões do meio, pois está também sujeita a «forças internas», possuindo uma capacidade auto-organizativa que lhe dará coerência e consciência neste jogo de equilíbrios dinâmicos”* (idem, p.12).

Cada elemento da família tem o seu papel, mas igualmente, papéis, posturas e funções diferentes, dependendo dos contextos. A Maria é mãe da Verónica, mas também filha dos seus pais. Desta forma entende-se porque a família é um sistema formado por subsistemas (Relvas: 1996:13): individual, constituído por um membro da família que tendo o seu papel nela, desempenha outras funções que influenciam o seu desenvolvimento; parental, em que na maior parte dos casos é

constituído pelos pais, o que lhes dá uma função de protectores; conjugal, designadamente, o casal e o subsistema fraternal, entre irmãos, criando relações de amizade e igualdade.

Torna-se lógico que a família está em constante movimentação e isso significa mudanças, tanto enquanto grupo como enquanto indivíduos. É o ciclo vital da família (Relvas, 1996). Estas mudanças, por vezes previsíveis, têm dois objectivos/funções: a nível interno, a família tem a função de proteger os seus membros e fazê-los sentir-se bem no seu sistema; a nível externo, deve criar condições para que estes mesmos membros se adaptem à comunidade envolvente, ou seja, *“criação de um sentimento de pertença ao grupo e a individualização/automatização dos seus elementos”* (idem, p.17).

A importância da família prende-se com os seus objectivos. Como primeira instância de socialização (tal como a escola segundo vários autores, embora eu considere que a família seja o primeiro contacto social), *“à família cabe transmitir o conjunto de regras e de valores de uma sociedade às crianças e jovens, de modo a que estes adquiram competências para o desempenho de papéis sociais e para aceitarem a responsabilidade social”* (Delgado, 2006:67). Estas regras e valores, esta cultura, tem o efeito de construção da personalidade do jovem. A família não é neutra, cada uma tem os seus valores dependendo da comunidade ou se insere. Até a religião, ou a falta dela, é uma característica de personalidade, pois defende valores que se identificam e se exteriorizam nas atitudes do ser humano. Esta influência, quando negativa, coloca o menor em perigo. A carência de afectos, carinhos, regras, valores sociais e cívicos por parte da família não pode ser substituída nem compensada por outras pessoas ou sistemas e organismos. Os problemas familiares mais comuns que afectam o crescimento e desenvolvimento do menor, colocando-o em perigo, passam pelo divórcio (ou qualquer tipo de ruptura conjugal), enfermidades físicas e psíquicas dos pais (como a toxicodependência ou alcoolismo, sendo os vícios que mais destroem o ambiente familiar), baixa condição socioeconómica que pode levar à perda de habitação ou degradação desta (Delgado, 2006: 67-68). Existem constrangimentos em famílias numerosas quando não há boa gestão da casa e práticas parentais adequadas. A má gestão das finanças domésticas reflectem um problema cada vez mais comum: enquanto existe dinheiro, proporcionam tudo às crianças, nomeadamente lanches caros e ricos em calorias (chocolates, bolachas, sumos, etc.). Quando o dinheiro acaba, o frigorífico está vazio e com falta de alimentos essenciais à criança (leite, carne, peixe, pão). Daí que se peça, às crianças que frequentam um estabelecimento de ensino, que almocem na cantina da escola – acção cada vez mais frequente.

Segundo Carl Whitaker (1981, apud Sampaio & Gameiro, 1985 p.63), uma família saudável caracteriza-se por:

- Um sentimento de união, pertença e grupo, dando espaço para a individualização, sem isolamento;
- A família, para o ser, efectua uma transmissão de valores familiares que se vão verificando no tempo;
- Existe uma delimitação dos papéis na família: pais, filhos, avós, etc., cada um tem a sua função, porém, a flexibilidade e liberdade de escolha pode permitir que o pai troque, numa actividade, funções com o filho para que este mais tarde, na construção de uma outra família, já tenha experienciado tarefas de pai;
- O homem pai já não detém o poder sobre toda a família – este é distribuído dependendo das diferenças individuais e actividades;
- Existe, dentro da família, um sentimento de à vontade e um espaço protegido, em que todos brincam e expressão os seus sentimentos e experiencias sem vergonhas e sem fazer juízos de valor, sempre com comentários construtivos que servem para a educação de todos os membros da família;
- Existirão sempre desgraças e momentos desagradáveis, mas a família continua unida e a crescer em conjuntos, pois como família são capazes de ultrapassar todas as crises de identidade desta. Como sistema aberto, a família resolve tudo através de um diálogo sincero.

2.2.1 – Mediação e terapia familiar

No que diz respeito aos casos com que se lida numa Comissão de protecção de menores, Delgado (2006:148) afirma que

“o conceito de perigo remete sempre para uma falha na educação da criança. Num determinado momento, os pais, representantes legais ou detentores da guarda de facto, que desempenham as funções parentais, criam ou não são capazes de remover a situação de risco, ponto em evidência a relação entre o disfuncionamento familiar e o perigo para a criança”.

Por esta razão, penso que é crucial trabalhar com estes pais dentro das temáticas educação parental e mediação familiar. Esta última prende-se com, segundo Farinha e Lavadinho (1997:30), *“priorizar o interesse das crianças, através da facilitação da comunicação entre os seus progenitores, devendo todos os profissionais envolvidos no processo funcionar como elementos facilitadores e fomentadores da parentalidade responsável o que, inevitavelmente, contribuirá para a reestruturação e reorganização do sistema familiar”*. A mediação familiar veio retirar trabalho aos tribunais, no sentido em que só se recorre a estes em última instância, ou em caso de oposição de alguma das partes. Na maior parte dos casos fala-se em mediação familiar no âmbito de um processo de divórcio. Neste projecto, apesar de muitos pais estarem separados ou prestes a tal, a mediação familiar é vista como um meio de negociação para o desenvolvimento agradável e saudável da família e criança.

Segundo Marodin e Haynes (1996:12), a mediação familiar conta com várias etapas, que funcionam como um ciclo. A primeira prende-se com a identificação do problema, em que ambas as partes têm de estar conscientes do que se está a passar e querer resolver a situação, *“as negociações podem realizar-se quando as partes em uma disputa a reconhecem, concordam sobre a necessidade de resolvê-la e se comprometem activamente em um processo designado para decidir a disputa”*. Na prática, a CPCJ não pode intervir sem o consentimento dos dois progenitores dos menores.

No que diz respeito à escolha do método, é importante ter em conta as vantagens e oportunidades da mediação: em mediação não tem de existir necessariamente adversários. Apesar de os pais terem visões diferentes, não têm de entrar em disputa. O processo de mediação é privado: neste sentido, é aconselhável que cada caso tenha somente um mediador. Para além disto, na CPCJ as sessões de atendimento são individuais. A mediação torna-se mais económica e rápida que um processo judicial. Por isso muitas famílias concordam com o nosso apoio e acompanhamento.

Depois da selecção do mediador – que deve ser *“baseada no conhecimento do processo por parte dos clientes, na reputação do mesmo e no encaminhamento de casos a este por outros profissionais”* (Marodin & Haynes, 1996:12) – este reúne os dados e todas as informações relevantes para o processo. Nesta etapa, as informações são compartilhadas com todos os participantes: *“o estágio de busca de informação auxilia os participantes a clarificar as questões de negociação e conhecer as posições de cada um nestas questões”* (idem, p.13). Ou seja, estando todos conscientes das informações e dados do processo, podem reflectir melhor e reposicionar as suas convicções.

Após esta consciencialização, dá-se início à definição do problema. Esta definição deve ser mútua, isto é, deve partilhar as visões de todos os envolvidos no caso: *“todos os participantes*

tentam definir o problema de um modo a que: (a) minimize a sua responsabilidade no problema; (b) o ónus pela mudança recaia sobre os outros participantes” (idem, p.14). Porém, o mediador tem de ser imparcial e auxiliar aos participantes a atingirem um consenso.

De seguida, o mediador deve ajudar os envolventes a construírem opções para resolver o problema – devolvendo opções: *“quando as pessoas envolvidas concordam com a definição do problema, o mediador as auxilia a produzir opções para desenvolvê-lo”* (idem, p.14). O trabalho do mediador não é dar a solução, mas sim fazer com que as pessoas envolvidas se sintam capazes de serem elas próprias a resolver os seus problemas. Nesta fase, o brainstorming é bastante utilizado para ajudar todas as partes a gerar ideias.

A fase seguinte é a de redefinição de posições. Trata-se de um trabalho entre mediador e as pessoas envolvidas – neste caso, pais: a ideia é definir bem a posição de cada um e traduzir essa posição nos interesses das pessoas. As emoções podem levar à má exposição dos interesses de cada um e, por isso, o mediador tenta apelar à racionalidade, auxiliando *“as pessoas a negociarem a partir do seu próprio interesse”* (idem, p.15).

Na negociação (que nestes casos se adivinha longa e dolorosa, com trocas de opiniões e cedências), tenta-se chegar a uma solução viável e acessível a todos os participantes. É importante não esquecer nem divagar sobre o que já foi acordado anteriormente: factos, definição do problema e objectivo principal.

Chega-se, finalmente, a um acordo, que é redigido, como se fosse um contrato: é o acordo de protecção e promoção, que é assinado por ambos os pais, mediador e menor.

A terapia familiar tem como princípio básico ser com a família, sendo desta a iniciativa de iniciar um processo destes. A família como sistema tem dinâmicas, relações e influências. Neste sentido, o objectivo da terapia familiar é *“conseguir modificações nos processos de comunicação e modelos de interacção de modo a haver correcção na disfunção do sistema”* (Sampaio & Gameiro, 1985:14).

Na lógica deste projecto, tendo em mente que o estágio se realizou numa Comissão de Protecção de Menores, é fácil de perceber a importância desta terapia, principalmente aliada à Educação Parental: a primeira serve como método transformador das dinâmicas familiares e a última a construção de estratégias e competências parentais.

2.3 – Educação parental

A educação parental é um conceito pouco desenvolvido em Portugal, existindo apenas pequenas formações dentro de instituições de ajuda a famílias (como as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, Associação Famílias, Associação Portuguesa de Famílias Numerosas, Associação de Apoio a Mães Solteiras), sendo que no nosso país pouca bibliografia e acções formais existem sobre este assunto. Encontramos várias revistas sobre o desenvolvimento da criança e modelos parentais que são de fácil acesso (*“Pais & Filhos”*; *“Mãe Ideal”*; *“Bebés de Hoje”*; *“Adolescentes – Manual para Pais”*). Porém, nos Estado Unido da América, a partir do início do século XX, começa-se a associações e instituições de assistência a pais no sentido de ajudar o melhor desenvolvimento da criança, tendo por base princípios da psicologia.

A formação de pais é defendida pela maior parte dos autores numa lógica de intervenção precoce, tendo por base modelos de promoção tais como o conceito de empowerment, no sentido os formandos alcançarem mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder. No entanto, há autores que referem a formação parental no sentido de intervir em situações de perigo. Defendo que a educação parental não deve ser pensada somente para pais com lacunas nas suas competências ou para pais com crianças com problemas específicos,

“tais intervenções não estejam relacionadas com a idade ou com o meio social de origem, podendo ser implementadas através de um conjunto alargado de recursos acessíveis a quaisquer pais e famílias, sendo que os serviços disponibilizados podem ser de natureza educativa e preventiva, mas também podem surgir como resposta a situações de crise” (Ribeiro, 2003:5).

A criança depende sempre de um adulto e tomamos por princípio que são os pais os responsáveis pela criança. Por várias razões como o falecimento dos pais ou a falta de condições para viver com eles (situação bastante frequente hoje em dia), os menores ficam entregues aos avós, tios, padrinhos, no fundo, a um familiar ou pessoa idónea, de confiança. Neste sentido, esta formação parental não deve ser exclusiva para pais biológicos, mas sim ter como público-alvo os responsáveis pela criança.

A formação parental pode constituir uma oportunidade extremamente útil e importante para os pais, *“permitindo-lhes sentir-se mais informados, e eventualmente, mais competentes em matérias que*

lhes interessam particularmente (não ficando determinados tipos de informação na posse exclusiva dos técnicos) ” (Coutinho, 2004:56).

A educação para a vida familiar pretende ajudar os adultos a promover os valores, atitudes e comportamentos familiares, devendo-se inculcar comportamentos não agressivos. Promove diversos objectivos gerais: preparação para a constituição de uma família; promover a maternidade e paternidade consciente e responsável; ajudar os conjugues a caminhar para a união perfeita; desenvolver/favorecer o entendimento intergeracional e intrageracional; levar cada membro a assumir o seu papel na família; enriquecer a experiência familiar através da participação de todos; contribuir para a superação de carências familiares da família. Procura a resolução de problemas ao nível da relação família/sociedade, como é o caso de problemas financeiros. Tenta dar resposta e estratégias de combate a problemas internos da família, que se traduzem maioritariamente em problemas conjugais, embora cada vez mais encontremos relações entre pais e filhos deterioradas, muitas vezes existindo situações de maus tratos físicos e psicológicos. *“O desenvolvimento integral do ser humano implica a criação de laços afectivos, de modo a construir a estrutura afectivo-emocional indispensável para o bom relacionamento interpessoal. A sua inexistência ou deficit coloca a criança numa situação de risco, fruto do mau trato emocional” (Delgado, 2006:59).*

Esta formação para pais pode também resolver problemas do foro comportamental da criança, ou seja, este tipo de formação não tem como objectivos somente alterações no comportamento dos pais, mas também para que através destes se consiga alterar comportamentos da criança na resolução de problemas. Esta ajuda aos pais, ou filhos, não se restringe a famílias com comportamentos desadequados ou a menores considerados em perigo, como já defendi aqui. Não existem pais perfeitos, mesmo que o casal se sinta preparado para educar uma criança, formar um ser humano. Tendo estes pais problemas ou não, a educação parental deve evidenciar e promover um apoio aos pais *“proporcionando-lhes informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento, e promovendo competências parentais, de comunicação e de resolução de problemas” (Ribeiro, 2003:6).* Esta acção ajuda a romper com a crença de que adultos que cresceram numa família problemática, serão pais com menos capacidades e seus filhos serão problemáticos. Numa lógica de prevenção, a educação parental possibilita a alteração do curso da história e de uma definição de família não como factor determinista e hereditário, mas construtor e transformador da realidade. Deste modo, afirma-se a importância de um aconselhamento individualizado. Muita é a informação que chega aos pais, tanto a nível médico, pessoal e até através dos meios de comunicação social. Mas a solução do mesmo problema pode

passar por estratégias diferentes em diversas famílias. As novas definições de família trouxeram a necessidade de adaptações aos novos padrões sociais,

“o aumento da competitividade e de um sentido de individualismo, bem como o agravamento de fenómenos como o desemprego, abuso de substâncias, violência, doenças sexualmente transmissíveis, abandono escolar, são factores que caracterizam a sociedade actual, e que sem dúvida trouxeram implicações para a forma como actualmente se educam as crianças” (idem, p.12).

Directa ou indirectamente, estes problemas alteraram os modelos de educação parental e o perfil de pai/mãe. Com o crescente número de divórcios, o padrasto (ou madrasta) é visto como parte integrante da vida do menor e pode até ter mais significado que o pai biológico. Encontramos também a pressão da perfeição que coloca estas famílias num estado de ansiedade, não conseguindo conciliar a casa, os filhos e o trabalho. E quando este último não existe, a depressão, desanimo e desmotivação influencia a forma de educar. Destes e de muitos outros problemas do século XXI resulta a culpabilização dos pais por todos os problemas dos filhos. Neste sentido, e tendo consciência que em muitos casos os pais são culpados, a educação parental é um recurso vital enquanto existe possibilidade e vontade de mudança.

Uma formação para pais pode prestar apoio psicológico a estas famílias. O passo mais difícil é admitir a alguém que tem dificuldades em ser pai/mãe, pois dado esse passo e estando disponível para a adopção de novos métodos, *“a valorização social da função parental e da relevância do seu impacto, bem como a redução da culpabilização das figuras parentais quando se verificam determinados desajustamentos nos seus filhos, poderão auxiliar nesta mudança de atitudes”* (idem, p.11).

Sendo os pais indiscutivelmente o apoio essencial dos menores, a educação parental pode ajudar vários profissionais que lidam com famílias a tomarem em atenção comportamentos de risco. Assim, seria importante o trabalho com professores, médicos e enfermeiros, *“bem como de profissionais da área jurídica, no sentido de incluir maior informação sobre os interesses e necessidades da criança”* (idem, p.13).

Ser pai não é fácil e não há livros de instruções. Mas a educação parental pode retirar algumas dúvidas sobre como melhor desenvolver a criança cognitivamente e fisicamente e torná-la num ser humano bom, bem como ajudar a família a tornar-se o núcleo de maior importância e relevância para o menor.

2.4 - Negligência parental

Fala-se de negligência quando existe uma dependência de cuidados de protecção de uns em relação a outros. Isto é, quando ocorre alguma situação de dependência, na qual as necessidades específicas de uns só podem ser suprimidas pelos cuidadores. O sujeito apontado como negligente é aquele – pessoa, família, Estado ou sociedade – a quem é atribuída a responsabilidade dos cuidados, de acordo com determinada época, região ou grupo social. É a problemática mais trabalhada na CPCJ de Braga pois engloba vários tipos de violência e maus-tratos às crianças.

Neste sentido, a negligência consiste na incompetência e/ou ignorância ou a intenção de causar dano, por parte dos responsáveis das crianças ou jovens (família, estado ou sociedade), quanto omitem os cuidados e necessidades fundamentais ao desenvolvimento integral destes. Cota e Duarte (2000:21) referem que a negligência como uma privação de necessidades básicas que cabe aos pais e educadores satisfazer.

Para Teresa Magalhães (2005:34), “*a negligência constitui um comportamento regular de omissão, relativamente aos cuidados a ter com um menor, não lhe sendo proporcionada a satisfação das suas necessidades em termos de cuidados básicos de higiene, alimentação, segurança, educação, saúde, afecto, estimulação e apoio*”. Deste comportamento resulta um dano na saúde e/ou desenvolvimento físico e psicossocial do menor. A autora refere ainda que a negligência pode ser voluntária ou involuntária: voluntária quando existe intenção de causar dano e involuntária quando resulta da incompetência dos pais para assegurar os cuidados necessários e adequados.

O conceito de negligência é um conceito muito vasto; logo, considera-se pertinente dividir o conceito de negligência em oito subtipos: Negligência de cuidados de saúde, na qual existe uma recusa, ausência ou atraso em garantir os cuidados de saúde física e mental, como por exemplo quando não levam as crianças às vacinas nos períodos aconselhados, ou quando não se seguem indicações médicas.

A Negligência da higiene pessoal, que consiste em não proporcionar os cuidados pessoais e de higiene básicos e normais. A Negligência ao nível da alimentação, caracterizada pela incapacidade de garantir uma alimentação equilibrada (quer em termos de qualidade quer em termos de regularidade).

Como quarto subtipo de negligência temos a negligência de segurança doméstica, que se verifica nas situações em que a casa está muito vulnerável a acidentes; Moreira (2007) enuncia como exemplo deste tipo de negligência o facto de existirem químicos ou substâncias perigosas acessíveis às crianças, bem como armas e dispositivos perigosos, entre outros. Associada a este subtipo, surge a negligência de condições habitacionais/sanitárias, nomeadamente quando as condições físicas da casa se apresentam inadequadas ou inexistentes e a limpeza ou os cuidados da casa são deficientes. Segue-se a negligência de supervisão, que diz respeito à ausência de supervisão das actividades das crianças de que podem resultar acidentes. Designadamente deixar a criança sozinha em casa durante longos períodos de tempo, deixar a criança andar sozinha na rua mais do que é adequado ao seu nível de desenvolvimento ou à sua condição.

O penúltimo subtipo consiste na negligência de educação, existindo uma incapacidade ou ausência de cuidados e supervisão para promover uma educação adequada à criança. Por fim, aparece a negligência emocional, na qual, segundo Moreira (2007:44), *“os pais não proporcionam a satisfação das necessidades de proximidade, suporte emocional, segurança emocional, encorajamento e acompanhamento”*.

2.5 - Violência conjugal

É sem dúvida um dos maiores problemas sociais do século XXI. Define-se por aquele tipo de violência que ocorre em ambiente familiar, quer entre os membros de uma mesma família (laços de sangue ou casamento ou outra forma legal), quer entre os que partilham o mesmo espaço de habitação. Embora seja exercida na grande maioria sobre mulheres, atinge, directa ou indirectamente, crianças, idosos e outras pessoas mais vulneráveis ou com deficiência física.

No contexto de instituições como as Comissões de protecção de menores, a palavra violência é o prato do dia, todos os dias, principalmente violência conjugal, traduzindo-se num *“acto ou omissão que sirva para infligir, reiteradamente e/ou com intensidade ou não, sofrimentos físicos, emocionais, sexuais ou económicos, de modo directo ou indirecto (por meio de ameaças, enganos, coação ou qualquer outro meio) a conjuge ou ex-cônjuge, companheiro(a) ou ex-companheiro(a)”* (Azeiteiro, 2007:34). As vítimas deste tipo de abuso de poder físico e emocional e excessivo controlo através da ameaça e intimidação são, na esmagadora maioria dos casos, as mulheres. Porém, é de referir que vários estudos actuais demonstram que esta violência pode ser recíproca ou unilateral e que não é um problema só de casais casados ou heterossexuais. Muitos são os casos em que a violência começa

cada vez mais cedo, ainda na fase do namoro e em idade jovens. Este fenómeno é transversal, atingindo todas as classes e estatutos sociais. Da mesma forma, os abusos perpetrados pelo agressor são diversos, passando pelo abuso físico, sexual, emocional ou económico. No caso da violência masculina na conjugalidade, muitos investigadores desvalorizam este facto dizendo que muita da violência perpetrada pela mulher homem é em auto-defesa; *“a forte correlação entre infligir e experienciar violência sugere, assim, que a vítima também agride (...) Parece, portanto, que as mulheres são tão capazes de escolher a violência física para resolver conflitos conjugais como os homens”* (Costa & Duarte, 2000:71). A verdade é que muitas mulheres admitem ser violentas para com os seus esposos, principalmente ao nível verbal e psicológico.

Comportamento típico de vítimas deste tipo de violência, é desvalorizar o primeiro estalo ou empurrão e perdoar o conjugue ou companheiro(a) por este episódio, deixando com que as agressões se tornem cada vez mais frequentes e que no agressor cresça um sentimento de poder. A banalização destes comportamentos tornou a violência conjugal num acto não individual mas interaccional (Azeiteiro, 2007:37): como adultos, têm responsabilidades tanto pelos seus comportamentos como da sua segurança.

Em estudos actuais, podemos distinguir quatro tipos de violência conjugal (idem, p.55-56): a violência comum no casal, recíproca e ocasional (por vezes retrata um episódio único); o terrorismo íntimo, cujos episódios de maus tratos são sistemáticos, mas altera o nível de violência, com objectivo de controlo do parceiro; a resistência violenta, quando a vítima se defende das agressões utilizando tantos meios violentos como o agressor e o controlo violento múltiplo, quando os dois membros do casal são agressores em busca do poder e controlo.

Para além das marcas físicas, esta violência deixa na vítima sinais psicológicos como infelicidade, desconfiança, baixa auto-estima e medo. A nível social, a vítima tem tendência a isolar-se e apresenta dificuldades de socialização. São cada vez mais os casos em que esta violência se apresenta mortal. Só nos primeiros oito meses deste ano, em Portugal, foram contadas catorze vítimas mortais deste tipo de violência, a acreditar nas notícias vinculadas pela imprensa (Pereira, 2010).

Esta violência entre o casal demonstra uma falta de respeito um pelo outro e, em famílias com filhos, uma falta de preocupação pela harmonia no crescimento destes. A criança não pode ser esquecida na dinâmica familiar, pois mesmo bebé interage com todos os elementos à sua volta. Na lógica “comportamento gere comportamento”, a criança cresce mentalizada que não faz mal bater na pessoa que, supostamente, amamos, colocando a criança num mau estar emocional e também ela vítima de violência psicológica.

2.6 – A escola e o insucesso escolar

O problema do insucesso escolar é relativamente recente, sendo por volta dos anos sessenta que se começou a dar atenção a estas dificuldades, ao exigir que as escolas, por razões económicas e de igualdade, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos.

De uma forma sucinta e geral, o insucesso escolar caracteriza-se como *“grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente á sua idade”* (Muñiz, 1993:9), ou seja, incapacidade de uma criança corresponder aos objectivos da educação escolar no tempo pedido. Estas dificuldades derivam, na maior parte das vezes, de problemas de compreensão, tanto a nível da linguagem escrita como oral. A linguagem matemática, utilizando o número e símbolos, também coloca entraves á compreensão das crianças mais distraídas. Note-se que não estamos a falar de crianças com problemas desenvolvimentais nem lesões cerebrais, mas de crianças com inteligência normal.

Este insucesso não é sempre irreparável. A criança pode tomar consciência das suas más notas e sentir desgosto por isso. Então aplica-se para melhorar. Porém, o insucesso escolar torna-se preocupante quando é visível num longo espaço de tempo. Começamos a tomar consciência que este problema se pode tornar permanente quando verificamos na criança uma falta de preocupação e interesse pelo seu fraco rendimento escolar, arranjando desculpas que não vão de encontro à realidade, quando a criança *“parece não ter consciência das suas dificuldades, não sabe que tarefas há-de realizar, nem como realizá-las”* (idem, p.11). O insucesso também se manifesta através do abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório, de reprovações sucessivas, que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar, de passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas (na actualidade portuguesa, os tão falados cursos de educação e formação - CEF'S). Estas crianças ou jovens (o insucesso escolar não tem idades nem anos lectivos definidos) apresentam um conjunto de comportamentos (Muñiz: 1993:14) que evidenciam o seu mau estar psicológico, tanto dentro como fora da escola: hiperactividade e distracção; hipersensibilidade; irritabilidade e impulsividade; ansiedade e tensão; passividade e depressão; agressividade e rebeldia; procura constante de atenção; impertinência; distúrbios somáticos (gestos nervosos, dores de cabeça, etc.); comportamento esquizóide (ex: falar sozinho); comportamentos delinquentes (ex: roubar); autismo ou alienação social.

É fácil culpar a escola pelos maus resultados dos alunos. A escola tem um programa único que não contempla as diferenças individuais e culturais dos alunos. Tal facto pode fazer com que o aluno

perca o interesse pela escola e suas matérias. A inadaptação à escola influencia a postura do aluno na escola. Porém, as causas deste problema não são exclusivamente da escola, *“se assim fosse, o problema e a ajuda para a solução ficariam reduzidos ao uso de métodos de ensino que tornassem mais eficaz a aprendizagem”* (idem, p.52), tornando os conteúdos atractivos ao aluno e o programa escolar adequado a cada criança. As dificuldades da criança na escola são, na maior parte das vezes, manifestações de dificuldades e problemas a outros níveis. Desta forma, e sem desvalorizar o facto de a escola não atender às especificidades das crianças, *“a criança com insucesso escolar é aquela que não se encontra em condições de superar com êxito as exigências de adaptação da escola”* (idem, p.53).

Uma das causas para a criança não se sentir completa nem em condições para responder aos desafios lançados é a baixa auto-estima. Lembremos que a auto-estima é a capacidade de uma pessoa confiar em si, de se sentir capaz, de poder enfrentar os desafios da vida, saber procurar, acreditar; é valorizar-se, é o sentimento que cada pessoa tem por si mesmo; é gostar de si próprio. Lembremos também que *“na criação do sentimento da auto-estima desempenham um papel importante os pais e, em geral, todas as pessoas de quem a criança depende, que ela aceita como boas e competentes e às quais a unem laços estreitos e fortes”* (idem, p.54). A baixa auto-estima faz mal, cria depressão e stress que resultam em medo, fobia, ansiedade, frustração, raiva, auto-conceito rebaixado, explosão de raiva com os colegas e familiares, isolamento e mau relacionamento social. *“Uma ansiedade excessiva é um factor de desorganização, de tal modo que o desassossego não pode ser orientado e converte-se em agitação”* (idem, p.55), fenómeno que acontece com as crianças vítimas de negligência parental ou expostas a comportamentos desadequados por parte dos pais. Vejamos o exemplo da alimentação: muitos são os casos de crianças que chegam à escola em jejum ou com um insuficiente pequeno-almoço, algumas por razões económicas, outras por um défice cultural familiar. Este descuido na alimentação das crianças *“repercute-se na concentração, pelo que a rentabilidade [destas crianças] é certamente mais baixa do que a duma criança bem alimentada”* (Mendonça, 2009:98).

A relação entre o insucesso escolar e a origem socioeconómica da criança merece também aqui destaque, pois o projecto coloca a sua tónica em famílias de extracto socioeconómico baixo. *“Os alunos que apresentam mais dificuldades escolares, pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e social”* (idem, p.94) e são mais do que aqueles inseridos em meios sociais de classe média ou alta. Famílias sócio e economicamente estáveis possibilitam a obtenção de livros e jornais, por exemplo, às suas crianças, bem como o acesso a eventos culturais. Outro factor importante nesta relação é o custo de uma criança na escola. A escola é obrigatória e diz-

se que a pública é gratuita. Mesmo com alguns subsídios atribuídos a famílias mais carenciadas (material escolar ou senhas de alimentação são os exemplos mais comuns), a escola tem sempre custos, como é o caso do transporte entre casa e a escola. Com o encerramento de muitas escolas por não terem o número mínimo de alunos, as crianças são transferidas para estabelecimentos de ensino consideravelmente distantes das suas habitações, o que reflecte um novo custo da frequência da escola. De facto, *“o ensino obrigatório só é parcialmente gratuito uma vez que existem taxas e emolumentos relacionados com a matrícula e certidões, e ainda despesas que se prendem com a exigência de materiais específicos e recursos necessários à concretização de algumas disciplinas”* (idem, p.101), como é o caso da máquina calculadora para Matemática e o fato de treino para Educação Física. O resultado desta obrigatoriedade de pagamento é o insucesso escolar ou a desistência dos estudos. Porém, no que concerne ao nível de escolaridade, estudos revelam que a correlação entre inserção da criança em meios socioeconómicos baixos e falta de interesse na escola vai diminuindo *“à medida que se avança nos ciclos de escolaridade a influência da origem social sofre uma redução, sugerindo assim, a existência de um aumento dos efeitos da socialização escolar”* (idem, p.95).

A Escola tem por finalidade integrar a criança na sociedade, fazendo dela um cidadão. Desde a pré-primaria que é explicada à criança que todos temos direitos e deveres, devendo respeitar a individualização de cada um, pois todos somos iguais e todos somos diferentes. A principal vantagem da criança e por muitas vezes a razão porque insistimos na matrícula do menor num estabelecimento de ensino, é a convivência com seres da mesma idade e características similares, *“ser capaz de as [outras crianças] ouvir e por sua vez expor pontos de vista possibilita a compreensão das consequências das decisões tomadas e do seu impacto no grupo, promovendo o desenvolvimento das responsabilidades sociais”* (Delgado, 2006:69). Contudo, na outra face da moeda, a escola, obrigatória e neutra, e o ensino massificado, podem contribuir para colocar a criança em risco. Esta falta de atenção particular à criança e a não adaptação dos materiais e prazos ao ritmo de cada um, bem como a sua condição socioeconómica, desmotiva e coloca dilemas psíquicos nos menores, *“o absentismo e o insucesso escolar contribuem para pôr em causa o desenvolvimento social, moral e psíquico da criança, somadas a ausência de preparação para o desenvolvimento futuro de um papel profissional”* (idem, p.70), diminuindo a auto-estima do menor. O mesmo processo de desadequação pode acontecer a crianças sobredotadas que no meio da multidão, não se conseguem fazer notar ou é desvalorizada e/ou ignorada, pois fazer um currículo especial para este menor requer inúmeros recursos que a escola pública não possui e que uma família de estrato económico carenciado não pode

oferecer. Estas frustrações, bem como a baixa auto-estima, levam o menor a comportamentos delinquentes.

A escola pode ser um organismo/sistema que bem dirigido e construído, inclusiva e democrática, entendendo às diferenças individuais, pode ajudar as crianças em risco.

2.6.1 – Relação família/escola

Uma vez que as famílias com as quais trabalhamos na formação têm filhos em idade escolar e, por sua vez, o grupo das crianças frequenta o segundo ou terceiro ciclo, torna-se pertinente reflectir sobre a relação família/escola.

Agostinho Ribeiro (2002:32) deixa claro que a escola ainda não esgotou os seus recursos para combater o insucesso escolar. Mais: este autor refere a importância do pré-escolar no combate a este problema. Neste sentido, relva-se a importância do trabalho em conjuntos entre educadores e pais:

“o educador de infância poderia ter um papel importante na área da educação familiar, relativamente não apenas às crianças que frequentam o (seu) “jardim”, mas também às outras, sobretudo as mais pequenas; e entendemos também que às escolas de formação poderá estar reservado, no âmbito de um vasto programa de educação permanente, um importante papel na formação dos pais (inicial e contínua) ”.

Com isto não se pretende desvalorizar o trabalho do educador de infância, mas proporcionar aos pais melhores conhecimentos e capacidades educativas. Independentemente da autonomia, a educação pré-escolar faz parte do sistema educativo, não pela Lei de Bases do Sistema Educativo considerar como a preparação para a Educação Escolar, mas tendo como objectivo geral “*o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança*” (idem, p.33). É neste sentido que aconselhamos sempre às famílias seguidas na Comissão a inserir as crianças num estabelecimento de ensino. A verdade é que muitas crianças ficam com atrasos no desenvolvimento (na fala, no andar, etc.) por estarem sempre em casa, sem conviver com outras crianças e sem estímulo por parte dos pais. Estes pais tendem a só dar importância à escola do final do período, não comparecendo na escola quando são convocados. Os pais não devem ser professores dos filhos, mas “*a sua tarefa fundamental consiste em conseguir que a relação educativa incida nos filhos de tal modo que estes se*

encontrem nas melhores condições de maturidade para enfrentarem com êxito as exigências que a sociedade lhes faça através da escola" (Muñiz, 1993:53).

A relação família/insucesso escolar não é tão distante como os temas podem parecer. Sá (1998 apud Delgado, 2007 p.72) refere, ironicamente, que o insucesso escolar pode ser sinónimo de inteligência: *"entre saber a tabuada ou compreender porque os pais se zangam ou se batem, não haverá hesitações possíveis"*, entre compreender um problema ou a razão pela qual não é amado pelos pais, optam por perceber o segundo problema. A Escola deve ajudar estas famílias, dentro das suas possibilidades que seriam (*seriam* pois sabemos que a escola pública só tem estas possibilidades teoricamente) estratégias educacionais individualizadas, como currículos alternativos, atendendo á forma como se ensina, como se avalia e ao conteúdo do ensino. Nesta alternativa e nesta construção de ensino individualizado, atinge-se os objectivos de forma mais eficaz quando a família colabora com a escola, *"a participação nas actividades escolares deveria idealmente traduzir-se na participação dos órgãos de gestão escolar, no apoio, em casa, à realização das tarefas escolares e na realização de determinadas actividades escolares ou extra-escolares"* (Delgado, 2006:75). Neste sentido, os pais transmitiriam aos filhos como a escola é importante e necessária, aumentando a sua motivação para a prática escolar. Paralelamente, os filhos sentiriam que estão a ser acompanhados pelos pais, sentindo-se mais seguros, aumentando auto-estima.

2.7 – Educação e formação de adultos

2.7.1 – Educação de adultos

A finalidade da educação de adultos, de forma simplista, é o desenvolvimento de todas as capacidades do Homem, o seu desenvolvimento integral. Sendo assim, o adulto é um sujeito aprendiz. A palavra romana *"adultum"* significa aquilo/aquele que já cresceu, em que a acção de crescer terminou. O adulto deve ter noção das suas capacidades e utiliza-as para um bem maior; deve estar integrado comunitária e socialmente (pensa no Bem Social); é dotado de capacidade de decisão (tem percepção do acto que vai realizar) e por ultimo mas não menos importante, o adulto tem consciência de que a idade adulta é também de desenvolvimento pessoal – há sempre outro crescimento a fazer. O adulto é responsável por si e tem um capital de experiencia de vida – recurso muito importante em educação de adultos. O adulto não é como uma criança; logo também não pode ser educado como tal. Temos de ter em atenção a sua condição física e psicológica, portanto, as

técnicas de educação têm de ser diferentes das das crianças. Da mesma forma, as suas motivações são diferentes: os adultos têm motivações a nível profissional (para subir na carreira), pessoal (auto-realização) e social (integração em certos grupos ou sociedades), diferente das motivações das crianças e jovens.

Quando se fala em educação de adultos, há a tendência para pensar em alfabetização. Não é errado dizer que esta é um método de educação de adultos mas não é o único e, por vezes, a alfabetização literária não é a mais importante. Neste sentido, a educação de adultos retoma o mesmo problema que a educação em si: esta não é somente formal. O adulto, para se tornar mais adulto, precisa de muito mais do que saber escrever e ler. Sobre este assunto, é inevitável não falar em Paulo Freire, que defende que a alfabetização não é somente aprender a escrever mas sim também ter consciência do mundo. Para além disso, não podemos caracterizar ao adulto segundo a sua faixa etária, pois a pessoa vai-se tornando adulta ao longo do percurso de vida. Neste sentido, a EA liga-se intrinsecamente com a Educação Permanente, que, segundo António Nóvoa (1998:113) *“vem, portanto, pugnar por um investimento educativo dos diferentes espaços sociais, pondo em causa o encerramento da educação em instituições especializadas, e defender uma visão do adulto como “um ser em mudança”, retirando à infância e à juventude o privilégio das preocupações educativas”*. O adulto é mais do que um ser que vive para trabalhar. A educação de adultos deve ter em conta as experiências do adulto, pois este, para chegar a qualquer lado, passa por situações que o modificam. E se há mudança e experiências, há educação.

De um modo geral pode dizer-se que nos anos cinquenta do século passado, a educação era dirigida exclusivamente às crianças e jovens e realizada dentro de uma instituição formalizada; era a educação escolar, caracterizada por *“um processo de preparação para a vida a decorrer durante a infância e a juventude, período em que se procurava apetrechar os mais novos com os conhecimentos e técnicas necessárias para o exercício de uma futura profissão”* (Antunes, 2001:32). Como o adulto era visto como alguém já preparado para todas as fases da vida, a visão da educação desta época não lhe atribuída nenhuma necessidade de aprender.

Porém, esta visão começou a mudar no fim da II Guerra Mundial: a Europa estava de rastos e destruída. Este continente precisava de agentes de (re)construção e actualização, tanto a nível social, económico e cultural. A educação de adultos era a chave para todo este processo, porque, como é lógico, esta reconstrução não estava nas mãos das crianças e jovens, mas essencialmente na dos adultos:

“a Europa dos pós-guerra exigia a (re)construção dos adultos, não apenas no sentido escolar e de formação continua (actualização e reciclagem profissional), mas na linha de uma concepção de educação e de cultura que tem a ver com as necessidades reais e concretas de cada homem e com o seu possível contributo para a (re)construção das nações e o desenvolvimento das comunidades” (idem, p.32).

No que diz respeito à construção do conceito de educação de adultos, ficamo-la a dever, em muito, às conferências da UNESCO: em 1949, na Dinamarca; em 1960, no Canada; em 1972, em Tóquio; em 1985, na França; em 1997, na Alemanha; em 2009 no Brasil. Ao longo destas conferências, a definição de EA foi-se modificando e, principalmente, foi-se actualizando às necessidades de cada época: a primeira, na Dinamarca, preocupava-se em realçar a inserção do adulto em todas as áreas da vida, tanto social, económico e político. A segunda conferência realçava o papel do Estado na educação geral, sem esquecer a educação de adultos, considerada uma parte indispensável das políticas educativas de cada país. Em Tóquio reafirmam-se a educação de adultos como um contributo indispensável e importante para a Educação em geral. Em França, na continuação da conferência anterior, relembra-se que a educação de adultos não deve ser somente a nível profissional, mas deve acompanhar as necessidades até a nível cultural dos indivíduos, não esquecendo a cultura onde eles se inserem. Foi-se mais longe ao propor que a educação de adultos deixasse de ser entendida como alfabetização para se focar também na formação profissional. Na Alemanha, foram lembrados os vários tipos de educação e sua inter-ligação: educação formal, não formal e informal e educação permanente. Mais recentemente, no Brasil, a CONFITEA VI foi responsável pela construção do Quadro de Acção de Belém, que reforça a ligação da aprendizagem ao longo da vida com a educação de adultos e cujo documento compromete os estados membros a uma série de medidas e desenvolvimento, acção e supervisão sobre a literacia de adultos, políticas para a educação de adultos, investimentos financeiros e dotar todos os sistemas de educação de adultos de participação, inclusão, equidade e qualidade.

Entretanto, já a conferência de Nairobi (1976) deixava bastante claro este aspecto: *“o homem é agente da sua própria educação”* e que a educação de adultos deveria ser vista como *“a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for o conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais”*. Porém, podemos ver exemplos de actividades da educação de adultos desde a Antiguidade, embora o termo ainda não existisse. A formação de políticos passava pela preparação dos

jovens pelos sofistas para que em adultos estivessem preparadas para a vida políticas e assim defender as suas ideias na protecção da sua cidade. Na medievalidade, encontramos nos Jogos Olímpicos (na altura só para homens) uma acção de animação para adultos. Já na modernidade, a divulgação da Imprensa foi o ponto alto da alfabetização de adultos.

Para além da preocupação de inserção social, a educação de adultos, segundo a declaração de Nairobi, devia “*contribuir para o desenvolvimento da capacidade para aproveitar de forma criativa o tempo livre*”.

O adulto tem de aprender a aprender, pois com tantas lacunas na educação, o adulto é visto como alguém que já aprendeu tudo e esta mentalidade faz com que eles pensem que já são velhos de mais para aprender e que já não sabem como tal se faz. O adulto não é somente aquele que trabalha e que assim dá o seu contributo para economia. O adulto é também aquele que se reforma e que precisa de algo que lhe diga que ainda é preciso na sociedade, mesmo não estando a trabalhar para ela. A educação de adultos deve responder a todas as necessidades do adulto, seja qual for a sua idade ou cultura. Também, portanto, é necessidade de aprender, ou re-aprender a ser pai ou mãe.

2.7.2 – Formação de adultos

Formar, tal como educar, implica uma transformação. A palavra “formar” vem do latim “formare” que significa “dar forma”. Este “dar forma” não significa moldar nem manipular o sujeito para determinada figura, esta significa que “*a formação será um meio privilegiado para dar forma a projectos de transformação interior e exterior, os quais requerem, por parte dos formandos, uma constante interiorização de atitudes e de comportamentos*” (Ferreira, 2007:23).

Ao formar-se e modificar-se, o adulto é sujeito e agente da sua transformação: sujeito porque exterioriza esta necessidade e agente porque é activo na sua transformação. “*A formação é um itinerário pessoal do formando percorrido com a ajuda do animador, enquanto facilitador, e com o apoio do grupo em que está inserido*” (idem, p.22), pois o ser humano é influenciado por tudo o que o rodeia e, segundo Paulo Freire, no seu genial “Pedagogia do Oprimido” “*Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. Nesta lógica, a formação tem um sentido “*institucional de sociabilização*” (Silvestre, 2003:60), só resultando se criarmos condições para que o adulto tome consciência do seu lugar no mundo e continue a ter vontade de aprender ao longo de toda a sua vida, não somente no espaço escolar, desenvolvendo-se até a total realização pessoal que vai de encontro a uma realização social.

Fazendo uma revisão da bibliografia sobre formação, fica claro que existiu uma grande necessidade de esclarecer que formação não quer dizer sempre e simplesmente educação escolar. Neste sentido, muitos foram os autores que explicaram a importância da formação profissional que visava o desenvolvimento de competências profissionais a adultos activos para melhorar o seu rendimento no trabalho numa perspectiva de actualização de saberes, ou a adultos inactivos, no sentido de promover habilidades e capacidades profissionais. A formação desenvolvida neste projecto não visa a alfabetização nem a actualização de aptidões profissionais. É uma formação que visa o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que vai ao encontro dos direitos humanos, colocando a sua tónica nos valores sociais, morais, cívicos, éticos e culturais. É também uma formação contínua (complementar), pois não visa o início de uma integração num ciclo, mas sim o seu aperfeiçoamento nesse ciclo, neste caso do organismo que é a família. Neste sentido, esta formação é também um meio para reciclar competências parentais, para actualização de conhecimentos e estratégias mais pedagógicas na educação dos filhos, para reconversão e desmistificação de convicções há muito estabelecidas e para promoção de um ambiente familiar mais harmonioso.

Os processos de formação não dão resultados quando são vistos sob a forma exclusiva da formação, ou seja, os objectivos só serão alcançados se esta acção estiver inserida “*na cultura, nas políticas, nas estratégias e nos objectivos da organização que os promove*” (Ferreira 2007:33), neste caso a CPCJ de Braga. Os resultados desta formação podem ser percebidos pelo técnico responsável pelo seu processo ao longo da avaliação da situação do agregado familiar.

2.8 – O contributo da avaliação no projecto *Arte de Educar*

O conceito avaliação é um conceito ambíguo que é, ainda hoje, alvo de confusões, fruto das diferentes interpretações e dos diferentes sentidos que a lhe atribuem. Segundo Méndez (2002:47),

“todos falamos de avaliação, mas cada um conceptualiza e interpreta este termo com diferentes significados: ora com usos muito díspares, com fins e intenções diversos, ora aplicado com muito porca variedade de instrumentos, seguindo princípios e normas diferentes para dar a entender que, na sua aplicação, segue critérios de qualidade”.

Avaliar contribui para saber o que fazemos, para elucidar o que é sucesso e insucesso, os impasses, o que resta fazer, para não perdermos a orientação ou para reorientar a acção. Quando avaliámos estamos a julgar e um julgamento é sempre detentor de valores que o orientam. A avaliação é vista como um juízo de valor, do que é bom ou não, fazendo assim uma interpretação e valorização de certos interesses. De qualquer maneira, a avaliação pressupõe uma tomada de decisão. Como refere Tyler (1949: 105-106), avaliar é “o processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução”. Mas não só: segundo Pacheco (1996: 129) a avaliação “*começa com a formulação de objectivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo*”. Ou seja, a avaliação é aqui vista como uma tomada de decisão e um estudo prévio do caso a avaliar. Também Barbier (1990:26) nos fala da avaliação (na formação) como sendo as “*operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação*”. O mesmo autor (1990:59) diz-nos ainda que “*ela [a avaliação] manifesta-se (...) como um conjunto de actos, de práticas, de formas, decerto variadas, mas chegando todas à produção de juízos de valor*”. A avaliação requer especial atenção a factos que parecem simples e banais (como o saber ouvir, observar e recolher informações), quando não são bem realizados podem modificar todo o sentido de uma avaliação e esta pode não se tornar verdadeira. Avaliar é também aprender, na medida em que serve para orientar os processos de aprendizagem, promovendo o ajuste de cada sujeito aprendente.

Segundo Moreira (2004: 40), “*a avaliação implica a escolha de informação, a formulação de juízos, a tomada de decisões e incide sobre o produto (rendimento) e/ou sobre o processo (as componentes)*. Assume funções *diagnostica, formativa, sumativa e, essencialmente, reguladora*”. Sendo assim, importa clarificar as avaliações mais usadas e conhecidas: formativa e sumativa. A avaliação sumativa centra-se no produto e tem como instrumentos de avaliação privilegiados os testes sumativos. Tem uma função normativa e criterial (critérios), que mede os conhecimentos do domínio cognitivo. Ocorre no final de um segmento do processo de ensino/aprendizagem e permite perceber o porquê de um aluno não atinge os objectivos pedidos. Esta avaliação não tem como função investir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas antes revelar quem são os melhores e os piores, construindo hierarquias de excelência.

A avaliação formativa já é centrada no processo e os seus instrumentos de avaliação são grelhas de observação e os testes formativos. Nestes testes, apesar do seu conteúdo ter de ser relevante, a correcção pode ser feita pelo professor, pelo aluno ou por ambos durante a aula. Tem uma

função de regulação e acompanhamento com três níveis de consideração: cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor. As informações recolhidas podem servir para ajudar o professor ou formador a tomar decisões pedagógicas na gestão do programa, avançando, continuando ou modificando.

A avaliação inicial, mais conhecida como avaliação diagnóstica, é feita no início da formação e tem o objectivo de orientar os formadores e formandos para o melhor caminho a seguir, dependendo das características e aspirações do sujeito aprendente. Com esta avaliação podemos traçar o perfil de entrada dos formandos, bem como o nível de conhecimento face aos temas a ser tratados e, assim adaptar a formação às necessidades do grupo. Com esta avaliação, percebe-se a capacidade de compreensão de cada elemento, bem como a sua motivação para a formação e o nível de relacionamento entre todos os participantes.

A avaliação prognóstica é realizada algum tempo após o final da formação. Estima-se um período de tempo onde se seja visível as mudanças no sujeito, ou seja, serve para apurar em que medida *“a actividade formativa irá contribuir para alterar qualitativamente as suas competências”* (idem, p.34), neste caso, a nível parental. É diferente da avaliação de impacto: apesar de também se realizar no final da formação, esta serve para verificar o grau de consequência que a formação teve para o sujeito aprendente. Esta avaliação pretende averiguar se os formandos mudaram mesmo após a formação, tal como a organização (ou empresa) que administrou a formação.

Tanto na gestão de processos como na formação *Cenários em Mudança* estamos perante uma avaliação de competências. No geral, o conceito de competência significa um conhecimento aprofundado e reconhecido que confere a uma pessoa o direito de julgar e decidir em certas matérias, ou de exercer determinadas funções. Numa palavra traduz-se por capacidades; segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico *“a competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber”*.

Não é fácil fazer este género de avaliação, pois torna-se complicado averiguar se cada formando conseguiu por em prática os saberes que, na teoria, demonstra possuir.

É necessário, então, construir instrumentos e meios de avaliação específicos face ao que se pretende avaliar, de uma forma clara e objectiva. Em educação parental as mudanças são urgentes mas por vezes só são visíveis a médio prazo, pois o trabalho de desmitificação de crenças e modificação de comportamentos que desde pequenos foram tidos como modelos a seguir, tem de se adaptar as características da pessoa. Neste sentido, o instrumento de avaliação de uma

habilidade/capacidade pode ser diferente, dependendo do sujeito. Para a criação deste instrumento de avaliação temos de pensar o “porquê” e o “para quê” da competência a avaliar, temos de organizar a situação de forma a que se consiga visualizar a competência em causa, pois somente colocando o saber em prática avaliamos se o sujeito aprendente é competente ou não em certo assunto.

Cardinet (1993 apud Moreia 2004 p.33) fala também das três funções da avaliação de competências:

- Orientar as aprendizagens, isto é, apurar se os alunos dominam determinados saberes, capacidades, competências;
- Regular de forma contínua as aprendizagens, informando o aluno e o professor das aprendizagens que precisam de ser melhoradas;
- Certificar as competências, que quer dizer atribuir-lhes um valor.

Capítulo 3 – Enquadramento Metodológico do Estágio

3.1 – Justificação prévia da metodologia usada

3.2 – Métodos de investigação

3.2.1 – Investigação-acção

3.2.2 – Análise documental

3.2.3 – Entrevista

3.2.4 – Inquérito

3.2.5 – Observação directa

3.3 – Métodos de intervenção

3.3.1 – Animação

3.3.2 – Dinâmica de grupos

3.3.3 – Jogo

3.3.4 – Brainstorming

3.3.5 – Grupo de discussão

3.1- Justificação prévia da metodologia utilizada

Antes de enumerar e descrever as metodologias presentes ao longo do projecto *Arte de Educar*, é preciso deixar claro o que se entende por metodologias. De forma simplista, as metodologias são teorias e filosofias para a acção. As metodologias (aqui entendidas como um conjunto de métodos e técnicas para chegar a um objectivo) de formação de adultos têm de valorizar os conhecimentos dos adultos, mas nunca esquecer o seu objectivo central: se eu estou a tentar formar um adulto para melhorar o seu comportamento como pai ou mãe (no caso deste projecto), tento primeiro compreender quais são as suas dificuldades, capacidades e limitações. Neste sentido, faço perceber ao adulto que ser pai não é só dar o nome, ser biologicamente pai; é educar, formar um ser humano, protegê-lo e inseri-lo na sociedade. A metodologia deve conduzir o adulto à auto-educação, à autonomia, isto é, deve levá-lo a “andar com as suas próprias pernas” e a pensar com a sua própria cabeça. Às vezes precisam de uma ajuda, é certo, então de acordo com uma metodologia, criamos actividades. São estas as ajudas que os adultos precisam para descobrirem as suas capacidades, interesses e até talentos.

Vejo a metodologia como a linha orientadora do meu trabalho. Seja qual for o meu tema de projecto, ele será sempre regido por uma metodologia, entendendo por metodologia de formação a linha orientadora dos nossos objectivos e tarefas/actividades. Dentro das metodologias, encontrámos técnicas de investigação e formação que, tanto a nível da formação como gestão de processos, foram utilizados por mim. Nesta lógica, para a elaboração deste projecto, tive de utilizar uma serie de métodos e técnicas (instrumentos, meios, procedimentos), para atingir os objectivos a que me propus. Sendo assim, como métodos de recolha de dados, utilizei a análise documental, entrevista, inquérito, observação. Como métodos de educação e formação, a privilegiada foi a animação. Porém, para a realização das sessões da formação *Cenários em Mudança*, não nos podemos esquecer a dinâmica de grupos. No que diz respeito a esta formação, as técnicas mais utilizadas foram: o jogo, brainstorming e grupo de discussão.

É preciso salientar que todas as metodologias aqui utilizadas são de natureza qualitativa, ou seja, interpretativas ou construtivistas. Estas metodologias dão especial atenção à visão do sujeito sobre os factos, valorizam a subjectividade do sujeito, procura a explicar o porque e o como das dinâmicas sociais através dos contextos culturais e da acção do sujeito sobre eles, bem como a sua interpretação. Todo o trabalho possível nesta área, tem de ter em consideração que a realidade é um conjunto de significados (atribuídos pelos actores sociais a contextos em que vivem) socialmente

construídos. Procura-se interpretar a realidade, confrontando as diferentes construições dessa realidade, ou significados elaborados pelos actores sociais. Os objectivos do paradigma construtivista serão a descrição de realidades múltiplas e desenvolvimento de conceitos. Ou seja, em primeiro lugar, é necessário compreender o mundo em que o nosso público-alvo vive, quais as suas interpretações dele.

3.2 – Métodos de investigação

3.2.1 – Investigação-acção

Este projecto tem um carácter interventivo e educativo, ou seja, transformador, pelo que não basta compreender o sujeito; é preciso desmistificar crenças e evitar/travar comportamentos que, neste caso, colocam a criança em risco. Neste sentido, no desenvolvimento do projecto também se recorreu à investigação-acção, uma vez que estamos perante um processo de pesquisa e intervenção, com objectivo da alteração de uma realidade social e com a participação activa dos interessados. Depois de ter consciência do problema e da visão do sujeito (ou grupo) sobre esse mesmo problema, o investigador terá o papel de procurar uma solução, sempre em conjunto com o sujeito ou grupo. No caso do meu estágio, nunca se tratou de um indivíduo, pois trabalhou-se sempre em família, como já foi referido. Aqui, a investigação-acção significa uma linha orientadora do trabalho de pesquisa, avaliação e acção.

Sendo a investigação-acção um processo de pesquisa e intervenção sobre a realidade, consiste segundo Simões (1990:42) num trabalho em conjunto entre práticos e investigadores para unir *“indissoluvelmente o conhecimento e a prática: um conhecimento que se age e uma prática que se conhece; um conhecimento-para-acção e uma acção-para-o-conhecimento”*. O mesmo autor refere que é um processo cíclico, passando pelo planeamento, acção, observação e reflexão para voltar ao início até atingir os resultados esperados. Este ciclo está bem presente na gestão de processos da CPCJ, pois as famílias continuam a ser avaliadas mesmo depois de uma tomada de decisão.

3.2.2 - Análise documental

A análise documental busca identificar informações factuais dos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por documento, entende-se o material escrito que pode ser usado como fonte de informação. Podem ser leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos,

diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, artigos e discursos. No fundo, tudo quanto seja uma fonte de informação para analisar comportamentos humanos.

A análise documental tem várias vantagens numa investigação do tipo qualitativa. Por exemplo: os documentos são uma fonte de informação estável, rica e contextualizada: *“persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados varias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que da mais estabilidade aos resultados obtidos”* (Ludke & André, 1986:39).

É uma técnica não invasiva, ou seja, ao pesquisar informação escrita e publicada sobre um determinado sujeito ou comunidade, não se altera nada nem se causam perturbações que poderiam influenciar o objecto estudado.

No caso do meu estágio na CPCJ de Braga, o trabalho processual é, desde logo, baseado em dois documentos: na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei nº 147/99 de 1 de Setembro, bem como no Decreto-Lei nº 12/2008 de 17 de Janeiro. Para além disso, todos os passos dados na gestão de processos são arquivados numa pequena pasta. Assim, temos sempre reunida toda a informação sobre cada caso. Mesmo quando o processo é arquivado ou enviado para tribunal, ou para outra CPCJ, ficamos com uma cópia do processo, pois em caso de reabertura, podemos consultar o processo e tomar conhecimento dos antecedentes da família. Tudo o que é dito e feito ao longo do acompanhamento é descrito no processo. Assim, não temos só a análise do técnico responsável sobre o estado da casa da família em questão, como também podemos encontrar as declarações prestadas por todos os membros da família ouvidos ao longo do processo. Podemos, a partir destas declarações, tirar conclusões sobre o comportamento destes sujeitos para preparar a nossa intervenção. Claro que este exemplo não demonstra muita objectividade e esta é uma das críticas apontadas por vários autores a esta técnica de recolha de dados: a leitura de certos documentos pode ser subjectiva.

A escolha dos documentos a analisar não é aleatória: os documentos são escolhidos dependendo dos objectivos do investigador. O mesmo acontece com a análise de conteúdos. No caso da CPCJ, seja ela de que cidade for, tem de ser trabalhar segundo a lei acima mencionada - Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. É obrigatório que todos os técnicos compreendam esta lei, pois nela estão descritos todos os passos que se devem realizar nos processos. Podemos também fazer uma consulta do Relatório de Actividades (no caso do meu projecto, auxiliei-me no do ano de 2008, pois ainda decorria o ano de 2009 e os seus resultados ainda não eram conhecidos) para, por exemplo, perceber melhor quais as problemáticas mais frequentes na Comissão de Braga.

3.2.3 – Entrevista

A entrevista será, a par da observação, a técnica de recolha de dados mais utilizada em ciências sociais. Esta técnica valoriza a comunicação entre indivíduos: *“na entrevista, a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influencia recíproca entre quem pergunta e quem responde”* (Ludke & André, 1986:33), dinâmica que dificilmente acontece noutras técnicas, como, por exemplo, no inquérito. Uma das maiores vantagens da entrevista é o facto de ser frente a frente e do entrevistador, e também o entrevistado, perceberem as reacções espontâneas um do outro. Mesmo que a resposta à pergunta seja que não querem responder, o entrevistador retira daí a conclusão de que aquele assunto é embaraçoso ou doloroso para o entrevistado. Neste sentido, este processo tem por objectivo analisar o sentido que o sujeito dá às suas práticas ou a determinada realidade.

A entrevista consiste, assim, num processo de interacção entre duas pessoas (no mínimo), no qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. É uma conversa sempre intencional. Porém, quanto à sua estruturação, existem variáveis. Quivy & Campenhoudt (1998:194) distinguem dois tipos de entrevista: entrevista semidirecta (ou semidirigida) e entrevista centrada. Na primeira, o investigador (ou entrevistador) tem uma serie de perguntas-guia, de resposta aberta, que vai colocando ao entrevistado de forma natural, ou seja, não existe ordem na colocação da pergunta; a ordem depende do ritmo da própria conversa: *“o investigador esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”* (Quivy & Campenhoudt, 1998:194). Esta é a forma mais utilizada da entrevista em investigação social.

No caso da entrevista centrada, procura-se perceber o impacte de certo acontecimento naqueles que nele participaram ou assistiram. *“O entrevistador não dispõe de perguntas preestabelecidas (...) mas sim de uma lista de tópicos precisos, relativos ao tema estudado”* (idem, p.194), tópicos estes que se desenrolaram livremente, mas nunca os esquecendo, sendo colocadas várias questões de modo a explorar o tema exaustivamente.

De uma forma ou de outra, coloca-se aqui a questão do perfil do entrevistador. A flexibilidade característica desta técnica pode *“levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador”* (idem, p.195), neste sentido, o entrevistador tem de estar livre de pré-conceitos e com uma postura credível e profissional, nunca mostrando juízos de valor sobre

as respostas dadas. As perguntas devem ser o mais claras possíveis para obter uma resposta verdadeira e com sentido.

3.2.4 - Inquérito

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:190) o inquérito

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma serie de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”

É um método usado em investigações do tipo qualitativo que pode ter várias finalidades, como instrumento de recolha de dados ou de avaliação. O inquérito não serve simplesmente para a construção de uma base de dados, mas principalmente para a verificação e análise de hipóteses teóricas. Neste sentido, com o inquérito podemos recolher um grande número de dados para fazer vários tipos de correlações e, assim, podemos encontrar interdependências entre vários factores alvos de estudo.

Na administração do inquérito, encontramos duas formas distintas: a administração directa, onde o sujeito responde directamente na folha de inquérito sem intervenção do investigador; a administração indirecta onde o sujeito responde às questões do inquérito por intermédio do investigador que lhe vai lendo as perguntas e escrevendo as respostas dadas.

O inquérito que aparece ao longo da gestão de processos, é do tipo de administração indirecta, pois é o técnico que faz as perguntas e escreve no próprio inquérito, para facilitar a recolha de dados e para não correr o risco de alguma pergunta (ou quadro) ficar sem resposta.

Na capa de cada processo, já vem um inquérito socioeconómico estruturado para preenchermos ao longo da primeira sessão. O inquérito conta com questões de dados pessoais, profissionais e familiares, como é o caso dos dados do agregado familiar e família alargada que conviva com o menor (avós, tios, padrinho, etc.). Este inquérito conta também com um espaço para informações escolares e médicas sobre o menor. Indica também a razão pela qual foi aberto processo na Comissão. Convém deixar claro que este inquérito foi criado na CPCJ de Braga. Ou seja, não é um

inquérito a nível nacional. É de salientar que todas as perguntas são de resposta fechada, ou seja, busca uma resposta directa e objectiva.

3.2.5 - Observação directa

A observação é o nosso privilegiado modo de contacto com o real, é um meio pelo qual adquirimos determinado tipo de conhecimentos. É observando que nos situamos no mundo em que vivemos, que vivemos em comunidade e que orientamos todas as nossas acções tendo em conta o modo como percebemos o mundo. É o meio de recolha de dados mais privilegiado e utilizado em ciências sociais.

Segundo nos mostram Quivy e Campenhoudt (1998:157-165) é necessário considerar os seguintes aspectos:

- Observar o quê: o investigador tem de recolher dados coerentes com as hipóteses e relacionados com os indicadores estabelecidos (conceitos) e com a perspectiva teórica adoptada bem como obter dados pertinentes úteis à verificação das hipóteses, coerentes com a teoria, adequados aos indicadores.
- Observar em quem: tem que se circunscrever o campo da análise empírica no campo geográfico e social e no tempo, delimitar a população em estudo, construindo uma amostra caso não seja possível estudar a totalidade de sujeitos que deve ser estatisticamente e caracteristicamente representativa e que funcione como réplica da população.
- Observar como: o investigador tem de considerar o modo de recolha de dados e os instrumentos capazes de fornecer as informações adequadas/ pertinentes (questionário, guia de entrevista, grelha de observação, lista de verificação), testando-os antes de os utilizar para assegurar a fiabilidade e a validade da investigação, aplicando-os sistematicamente os instrumentos para recolher os dados pertinentes, não se esquecendo de adoptar uma postura ética e metodológica correcta.

Também aqui existem variações no que concerne à posição do investigador perante o objecto observado. Podemos distinguir dois tipos: observação directa e observação indirecta. A observação directa, a que utilizei predominantemente ao longo do meu estágio, é um processo muito restrito, baseado na observação visual; *“a observação directa ou participante é obtida por meio do contacto*

directo do pesquisador com o fenómeno observado, para recolher as acções dos actores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista" (Chizootti, 1991:90). Os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos sem a mediação de um documento ou de um testemunho; *"na medida em que o observador acompanha in loco as experiencias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias acções"* (Ludke & André, 1986:26). A recolha de dados que esta técnica permite é impossível noutras técnicas. Vejamos o exemplo dos bebés, que não podem falar, logo não podem responder a um inquérito ou ser alvo de uma entrevista, mas podem ser o elemento a observar, fenómeno que acontece com frequência em órgão de protecção de menores como é a CPCJ. Em suma, *"é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados"* (Quivy & Campnhoudt, 1998:165).

A desvantagem da observação directa é a possibilidade de interferir no ambiente que está a ser observado e, com, isso gerar alterações: *"há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenómeno ou uma representação parcial da realidade"* (Ludke & André, 1986:27). Porém, quando se efectua uma visita domiciliária, que é sempre uma surpresa" a uma casa com défice de higiene, pretende-se que a nossa presença como técnicos da Comissão que estás a observar e analisar a casa, vá estimular o desenvolvimento da higiene pessoal. Se a mudança e influência do observador for positiva, então nem sempre esta interferência é uma desvantagem desta técnica de recolha de dados.

Falando na observação indirecta, menos utilizada neste projecto mas mesmo assim presente, define-se por o seu instrumento de observação poder ser um questionário, guião de entrevista ou, como acontece frequentemente na Comissão, um relatório médico ou escolar. Porém, esta vertente de observação não é muito utilizada em ciências sociais, pois os dados assim recolhidos não são suficientes para alguma conclusão.

3.3 – Metodologias de intervenção

3.3.1 - Animação

Neste projecto, a animação foi encarada como uma metodologia, embora a mais vasta e abrangente, pois foi um meio para atingir objectivos e finalidades. Foi particularmente utilizado na

formação *Cenários em Mudança*, sendo ela a base teórica para todas as nossas actividades. Principalmente com o grupo das crianças existia a grande preocupação em animar, dar vida às sessões, para que estas crianças ficassem mais atentas ao tema abordado, tentando sempre tornar a sessão o mais prática possível. Embora também existisse esta preocupação com os pais, com este grupo o receio era outro: se não tornássemos a sessão animada e minimamente prática, eles podiam não comparecer na seguinte. Neste projecto, a animação foi vista como “*um método, uma maneira de proceder ou uma técnica, um meio ou instrumento. Também como uma metodologia ou tecnologia*” (Trilla, 1997:25).

Cada autor tem a sua definição em visão do que pretende fazer com a animação. Neste sentido, levei em linha de conta a definição de Jaume Trilla (1997:26): “*conjunto de acções realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural*”. A animação deve ser uma actividade ou prática social.

Nunca foi intenção deste projecto dar ou assistir. Educar implica transformação. Deste modo, a animação sente-se em casa quando são realizados projectos como a formação para pais e filhos que realizei neste estágio, pois a finalidade era a mudança através da consciencialização, e não através da uma educação bancária, simplesmente mostrando as possíveis soluções para os seus problemas, sem nunca estimular para a mudança por meios próprios. Neste sentido, a animação tinha como objectivo fazer nascer, nestes dois grupos (o dos pais e o das crianças), a necessidade de criar actividades. No caso desta formação, queríamos, por exemplo, que os pais tomassem consciência da importância da escola e se envolvessem no percurso escolar dos filhos. A animação tem uma ligação íntima com a educação de adultos e educação permanente, a nível tecnológico e metodológico “*através de via de aprendizagens diversas como a educação para o trabalho, a educação para os valores, a educação para a saúde, a educação para a prevenção de acidentes laborais, a educação para o viver no respeito pelo outro, educar para comunicar, agir e participar*” (Lopes, 2008:328). Neste sentido, juntamos a educação de adultos com a animação para melhor atingir princípios básicos do ser humano.

No que diz respeito às crianças, queríamos mostrar que há várias formas de estudo e que cada um tem a sua forma e ritmo de estudo e que este não tem de ser maçador. Trabalhar a ASC com crianças dos 10 aos 14 anos implica “*acções ligadas à expressão dramática, ao jogo, à expressão musical, à expressão plástica*” (idem, 316). Também fora da escola, a ASC na infância e juventude contém actividades em que relacionam a “*envolvência da comunidade e da família com a vida*” (idem,

316), estando este ponto expressamente presente no projecto *Arte de Educar*. Assim, apesar de os temas serem abordados de formas diferentes e com objectivos diferentes, as aprendizagens dos pais e filhos durante a formação iam de encontro uma à outra.

É importante deixar claro que, apesar da animação poder existir em contextos escolares, esta de que aqui falamos encontra-se num contexto de educação não-formal:

“as peculiaridades processuais e institucionais da animação [...] concordam muito bem com as características que os programas educativos não formais costumam ter: dar atenção às necessidades e aos interesses concretos das populações receptoras, utilizações de metodologias activas e participativas, escassas ou nulas exigências académicas e administrativas para a inclusão nas actividades, conteúdos geralmente muito contextualizados, pouca uniformidade quanto aos espaços e tempos, etc.” (Trilla,1997:33).

Não ignorando, todavia, o facto de termos presentes nesta formação alguns aspectos formais, como, por exemplo, a hora e o local da formação serem sempre os mesmos e estarem desde o início definidos. A animação pode identificar-se com algumas características do modelo formal ou até informal: as actividades podem realizar-se em escolas ou associações. Para além do contexto institucional, a estrutura das actividades também pode variar de formal (cursos de certificação escolar), não formal (a formação realizada na CPCJ de Braga, *Cenários em Mudança*) ou informal (a organização de uma festa). Quanto ao certificado distribuído a todos os utilizadores no final da formação, este pode ser visto como um elemento de educação formal mas também não formal.

3.3.2 - Dinâmica de grupos

A dinâmica de grupos é também uma metodologia que permite às famílias envolvidas o desenvolvimento das suas capacidades intra e interpessoais, através de actividades em que a troca de informações e de opiniões será fundamental. O trabalho em grupo favorece o crescimento pessoal, o amadurecimento e a aprendizagem, através, maioritariamente, da troca de experiências. Um dos factores mais importantes na dinâmica de grupos é o número de elementos, pois este influencia os resultados pretendidos. Para além disso, grandes grupos pode dificultar a relação formando/formador, que convém ser horizontal e aberta para que todos se sintam à vontade e seguros.

O trabalho em grupo compreende três fases (Manes, 2007:20-21). Na fase da orientação refere-se àquele primeiro contacto do grupo, onde ninguém se conhece e todos desconfiam de todos. Existe pouca comunicação, respondendo de maneira pouco natural. Os participantes sentem-se nervosos porque não têm a certeza do que vai acontecer e estão pouco receptivos. Cabe ao formador (ou animador) criar um ambiente de comunicação e estimular a apresentação de cada um, começando por se apresentar a si próprio. A criação de regras pode também ser um “quebra-gelo” para esta fase: todos concordam seguir as mesmas direcções e não faltar ao respeito uns aos outros.

Na segunda fase – conflito – os participantes já se conhecem melhor e tendem a tornar-se mais extrovertidos, participando nas actividades de grupo. É o momento das experiências e cada elemento começa a ver o que é possível fazer no grupo, bem como a formar pequenos grupos de interesse e/ou amizade. Como estamos na fase da maior comunicação e partilha de experienciais, as opiniões podem ser contrárias e daí aparecerem conflitos. Podemos então encontrar momentos de conflito que cabe ao formador resolver, bem como os pequenos grupos, pois podem ser prejudiciais para o alcance das competências desejadas e em formação não deve existir grupos de poder nem competição. É preciso relembrar as regras da formação.

Sabemos que chegamos à fase da colaboração quando existe um sentimento e identidade de grupo, quando todos os elementos se sentem integrados e a comunicação é aberta. Neste sentido, em grupo, canalizam-se os maus sentimentos e emoções para algo mais positivo, abrindo espaço para a iniciativa pessoal e compreensão. É aqui que percebemos com clareza as transformações de cada elemento, mesmo estando em grupo.

A dinâmica de grupos exige criatividade para estimular a atenção dos participantes. Por isso, em formação devem-se utilizar vários materiais originais para não perder o interesse dos formandos. Também é preciso ter em atenção que, para um tema, possa ser necessário recorrer a várias dinâmicas, dependendo da ambiguidade do tema e da identidade do grupo. Neste sentido, as dinâmicas de grupo com essencial destaque neste projecto são o jogo, o brainstorming e o grupo de discussão.

3.3.3 – Jogo

Todos sabemos o que é um jogo, mas nem todos identificamos a importância que ele tem. O jogo, visto muitas vezes como uma brincadeira, é sempre orientado por um objectivo educativo e pedagógico. Um jogo nunca se joga sozinho, daí que aprender através desta técnica possibilita aos

formandos “*a aquisição da capacidade de se apreciarem mais positiva e realisticamente e facilitam o instaurar-se de relações interpessoais e gratificantes*” (Manes 2007:13).

Johan Huizinga (2008:48) enumera-nos várias perspectivas sobre o jogo. Uma delas é a que o jogo “*constituiu uma preparação do jovem para os trabalhos sérios que a vida lhe exigirá mais tarde*”. Mas o jogo não se destina somente a um público infantil ou jovem. Desde que esteja bem adaptado à identidade do grupo, os adultos também podem jogar sem se sentirem infantilizados. É uma excelente forma de tornar uma sessão de formação animada e activa, mas é necessário perceber bem qual é o momento adequado para cada jogo. Cria também um ambiente de descontração sem menosprezar a parte pedagógica da acção.

No âmbito da formação *Cenários em Mudança*, fizemos duas vezes o jogo “Baú”. De um pequeno baú retirava-se algum tema ou afirmação para ser comentado. Como a primeira vez que o jogamos, com adultos, correu muito bem e eles se mostraram colaborativos e interessados, resolvemos repetir, mas com outros temas e outros objectivos, reciclando o jogo. Para crianças, criamos uma “Caça ao Tesouro” e o jogo do “Tabuleiro Humano”, que se mostraram as sessões mais divertidas.

3.3.4 – Brainstorming

O brainstorming é um método de discussão utilizado no início de uma sessão com o objectivo de detectar as concepções prévias dos formandos acerca de um assunto ou temática. Na prática, os formandos são solicitados a que num curto espaço de tempo (cinco minutos) apresentem o seu ponto de vista sobre o problema em causa, de forma breve, aos restantes formandos e formadores. É óptimo como ponto de partida para uma actividade que os obrigue a reflectir melhor, deixando para trás a impulsividade das respostas. Este método foi utilizado no início de todas as sessões com o objectivo de comparar as percepções dos formandos com as que iríamos apresentar. Deste modo, no final da sessão, cada formando fazia uma reflexão confrontando o que aprendeu com o que era a sua visão inicial. Com o conceito escrito no quadro, cada formando, um a um, dizia qual era a sua visão desse assunto, ou quais as vertentes dessa temática eles conheciam, como aconteceu na formação para filhos, quando estes evidenciaram a violência física como a que mais conheciam e a primeira a ser lembrada.

3.3.5 – Grupo de discussão

Em formação trabalha-se muito por grupos, pois assim é mais fácil perceber a opinião de cada elemento e trabalha-se a gestão de conflitos para chegar a uma decisão em grupo. Deste modo, utilizámos algumas vezes o grupo de discussão: com um tema para discussão, divide-se o grupo de formandos em dois pequenos grupos (de quatro a cinco elementos) para debaterem o tema e escolhe-se, em cada grupo, um delegado que no final da pequena discussão, terá de fazer o respectivo resumo e apresentar as conclusões obtidas a todos os formandos e formadores. Depois de ouvidas as conclusões dos pequenos grupos, identifica-se os pontos em comum para construir a conclusão final. Caso exemplificativo deste método aconteceu numa sessão do grupo das crianças onde em pequeno grupo se discutiu um filme escolhido pelos formadores, representativo de violência familiar. Com um pequeno conjunto de questões a abordar, cada grupo construiu uma resposta/solução. O mesmo se fez no grupo dos adultos (pais).

A vantagem deste método é a possibilidade de todos os elementos contribuírem com a sua perspectiva de aprenderem com outros pontos de vista. É um método utilizado para todo o tipo de público, independentemente da idade, habilitações ou cultura. É uma forma fácil de transmissão de conhecimentos e debate de opiniões.

Capítulo 4 – Apresentação e Discussão do Projecto de Intervenção

4.1 – Formação frequentada

4.1.1 – Formação promovida pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

4.1.2 – Formação promovida pelo projecto Atena

4.2 – Gestão parcial de processos

4.3 – Caso exemplificativo de gestão de processos

4.4 Formação *Cenários em Mudança*

4.4.1 – Formação para pais

4.4.2 – Formação para filhos

4.4.3 – Avaliação da formação

4.5 - Cronograma

4.1 – Formação frequentada

4.1.1 – Formação promovida pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

Em Dezembro de 2010, todos os elementos da CPCJ de Braga foram convidados a participar numa sessão de esclarecimento promovida pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR), com o objectivo de actualizar conhecimentos sobre a lei de protecção de crianças em risco e sobre o funcionamento da base de dados electrónica nacional, bem como anunciar a nova directiva sobre uniformização de procedimentos funcionais entre os magistrados do ministério público interlocutores e as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Esta acção decorreu na Biblioteca Camilo Castelo Branco em Famalicão e estavam presentes vários técnicos das CPCJ's do distrito de Braga. Como formadoras, estiveram presentes dois membros da Comissão Nacional que expuseram as novas directivas e retiraram as dúvidas de todos os presentes.

Esta formação de um dia foi importante para entender melhor a gestão de processos e os seus vários caminhos, bem como o correcto encaminhamento para os órgãos responsáveis. A implementação de uma base de dados informática nacional estava a causar várias dúvidas aos técnicos das várias Comissões presentes, problema que ocupou a segunda parte da formação por completo.

4.1.2 – Formação promovida pelo projecto Atena

O projecto Atena, enquadrado na Medida 2 do Programa para a Inclusão e Desenvolvimento (Progride), tem como princípio geral a consolidação de uma intervenção articulada e negociada entre os agentes sociais e parceiros no sentido da optimização das respostas, dos serviços e dos equipamentos existentes, assim como, o desenvolvimento de práticas que possibilitem uma atitude preventiva sobre os problemas e suas manifestações. O seu principal objectivo prende-se com a promoção da inclusão social e a melhoria das condições de vida de grupos específicos particularmente confrontados com situações de exclusão, marginalidade e pobreza persistente. A área geográfica de intervenção diz respeito a todo o concelho de Braga, é constituído por quatro áreas gerais de intervenção e compreende vinte e oito acções específicas a serem realizadas ao longo dos quatro anos

de duração do projecto. Neste sentido, e tendo em conta que a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Braga é uma das entidades parceiras do projecto, participei, a par com outros membros da comissão, na acção nove (Feira de Saberes) e acção dez (Fórum Social) que tiveram lugar no dia 4 de Novembro de 2009, durante todo o dia, nas instalações da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga.

A primeira, que decorreu da parte da manhã, prende-se com a exposição e mostra de trabalhos das instituições e organizações que desenvolvem com a população excluída (e.g., Colégio S. Caetano, GIEEC, ALFACOOOP), tratando-se de uma forma de sensibilização social, de promoção do trabalho realizado pelas instituições e de construção de redes de trabalho e cooperação inter-institucional. A segunda, que teve lugar durante o período da tarde, refere-se a uma actividade desenvolvida em articulação com a anterior e diz respeito a um momento de reflexão e debate público alargado sobre as temáticas do projecto bem como acerca do trabalho produzido internamente.

A participação nestas duas acções foi de elevada relevância, principalmente por ter permitido aumentar o conhecimento e aprofundar a compreensão sobre o trabalho desenvolvido por diversas organizações/instituições deste concelho, fomentando, igualmente, uma maior aproximação a tais contextos e a uma maior articulação entre eles, na prossecução de objectivos comuns.

4.2 – Gestão parcial de processos

Foram vários os processos que trabalhei ao longo destes nove meses de estágio. Porém, não estive presente em todas as suas fases. Nesse sentido, este capítulo tem o objectivo de descrever a totalidade da gestão de processos efectuada. É de tomar em atenção que o processo número um será descrito em pormenor no ponto seguinte. Como a abertura de processo e sua distribuição é feita na reunião da Comissão restrita, fica desde já a nota de que, no que concerne a este ponto, estive presente em todos os processos - excepto aqueles que já estavam abertos na altura da minha chegada à Comissão - pois fazer parte desta reunião era condição exigida para o trabalho processual. Os quadros seguintes representam os momentos em que tive uma participação activa nos processos que passaram por minhas mãos, com supervisão da minha acompanhante de estágio.

Quadro I: processo número um

Problemática	Menina de três anos exposta a comportamentos desadequados por parte dos pais.
Início/Fim	Outubro 2009/Junho 2010

Métodos de investigação	Atendimentos sociais, entrevista, inquérito, pedidos de colaboração com estabelecimento de ensino e médico de família, aplicação de medida de protecção.
Métodos de intervenção	A progenitora participou na formação <i>Cenários em Mudança</i> . Acordo de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, na pessoa da mãe.
Resultados obtidos	Arquivamento do processo por o perigo já não subsistir.

Quadro II: processos número dois e três

Problemática	Meninas de três e onze anos expostas a comportamentos desadequados por parte do progenitor.
Início/Fim	Outubro 2009/Junho 2010
Métodos de investigação	Atendimentos sociais, entrevista, inquérito, pedidos de colaboração com estabelecimento de ensino e médico de família, aplicação e revisão de medida de protecção.
Métodos de intervenção	Dois acordos de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, na pessoa da mãe.
Resultados obtidos	Arquivamento do processo por o perigo já não subsistir.

Quadro III: processos número quatro e cinco

Problemática	Meninas de quatro e doze anos expostas a comportamentos desadequados por parte do progenitor.
Início/Fim	Início em Fevereiro/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Entrevista.
Métodos de intervenção	A progenitora e a filha mais velha participaram na formação <i>Cenários em Mudança</i> .
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	Durante o meu estágio, não foi aplicada medida neste processo, mas a progenitora e a filha mais velha participarão com assiduidade e interesse na formação <i>Cenários em Mudança</i> .

Quadro IV: processo número seis

Problemática	Maus tratos físicos a menino de três anos.
Início/Fim	Outubro 2009/Maio 2010.
Métodos de investigação	Atendimentos sociais, entrevista, visita domiciliária, recolha de informações junto ao médico de família.
Métodos de intervenção	Acordo de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, com supervisão dos avós maternos.
Resultados obtidos	Remessa do processo a tribunal por incumprimento do acordo de protecção e promoção e retirada de consentimento.

Quadro V: processo número sete

Problemática	Menino de dois anos vítima de maus tratos psicológicos por parte da progenitora.
Início/Fim	Fevereiro 2010/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Entrevistas, inquérito, visita domiciliária, recolha de informações junto ao médico de família. Atendimentos sociais com avós maternos.
Métodos de intervenção	Acordo de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais.
Resultados obtidos	A progenitora encontrava-se instável devido à intrusão da sua mãe na sua vida familiar, mas por aconselhamento nosso, a progenitora começou a procurar casa nova e saber lidar com a situação.

Quadro VI: processo número oito

Problemática	Jovem de dezasseis anos em abandono escolar.
Início/Fim	Janeiro 2010/em desenvolvimento
Métodos de investigação	Entrevista, inquérito, pedido de colaboração com o estabelecimento de ensino.
Métodos de intervenção	Acordo de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, na pessoa da mãe.
Resultados obtidos	Apresentavam algumas carências financeiras. O menor foi melhorando o seu desempenho escolar.

Quadro VII: processos número nove, dez e onze

Problemática	Processo de três irmãos institucionalizados de oito, doze e quinze anos, aberto por negligência.
Início/Fim	Março 2009/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Visitas domiciliárias.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	_____

Quadro VIII: processos número doze, treze, catorze e quinze

Problemática	Irmãos três, cinco, seis e oito anos vítimas de negligência.
Início/Fim	Fevereiro 2010/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Visita domiciliar com Polícia de Segurança Pública, entrevista e inquérito.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	_____

Quadro IX: processos número dezasseis e dezassete

Problemática	Rapazes de seis e dez anos expostos a comportamentos desadequados por parte da progenitora.
Início/Fim	Maio 2010/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Recepção de denúncia, entrevista e inquérito.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	_____

Quadro X: processo número dezoito

Problemática	Menino de cinco anos vítima de abuso sexual por parte de um primo.
Início/Fim	Maio 2010/em desenvolvimento
Métodos de investigação	Recepção de denúncia, entrevista, inquérito, recolha de informações no estabelecimento de ensino.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	_____

Quadro XI: processo número dezanove

Problemática	Menina de 5 anos vítima de negligência.
Início/Fim	Dezembro 2009/Maio 2010.
Métodos de investigação	Entrevista, inquérito, visita domiciliar, pedido de colaboração com jardim-de-infância.
Métodos de intervenção	Dois acordos de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, na pessoa da mãe.
Resultados obtidos	Arquivamento do processo por o perigo já não subsistir.

Quadro XII: processos número vinte e vinte e um

Problemática	Menina de seis anos e irmão de doze negligenciados por parte da progenitora.
Início/Fim	Outubro 2009/Dezembro 2009
Métodos de investigação	Entrevista, inquérito, visita domiciliar, recolha de informação junto às escolas dos menores.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	Arquivamento do processo pelo perigo não se confirmar.

Quadro XIII: processos número vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro e vinte e cinco

Problemática	Menina de dez, rapaz de catorze e gémeos de quatro negligenciados por parte da progenitora.
Início/Fim	Junho 2009/em desenvolvimento.

Métodos de investigação	Entrevista, inquérito, visita domiciliária.
Métodos de intervenção	Dois acordos de promoção e protecção. Participação da progenitora, da filha e do filho mais velho na formação <i>Cenários em Mudança</i> .
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, na pessoa da mãe.
Resultados obtidos	A progenitora tornou-se mais activa na vida dos filhos e estes resolveram alguns problemas que tinham na escola.

Quadro XIV: processo número vinte e seis

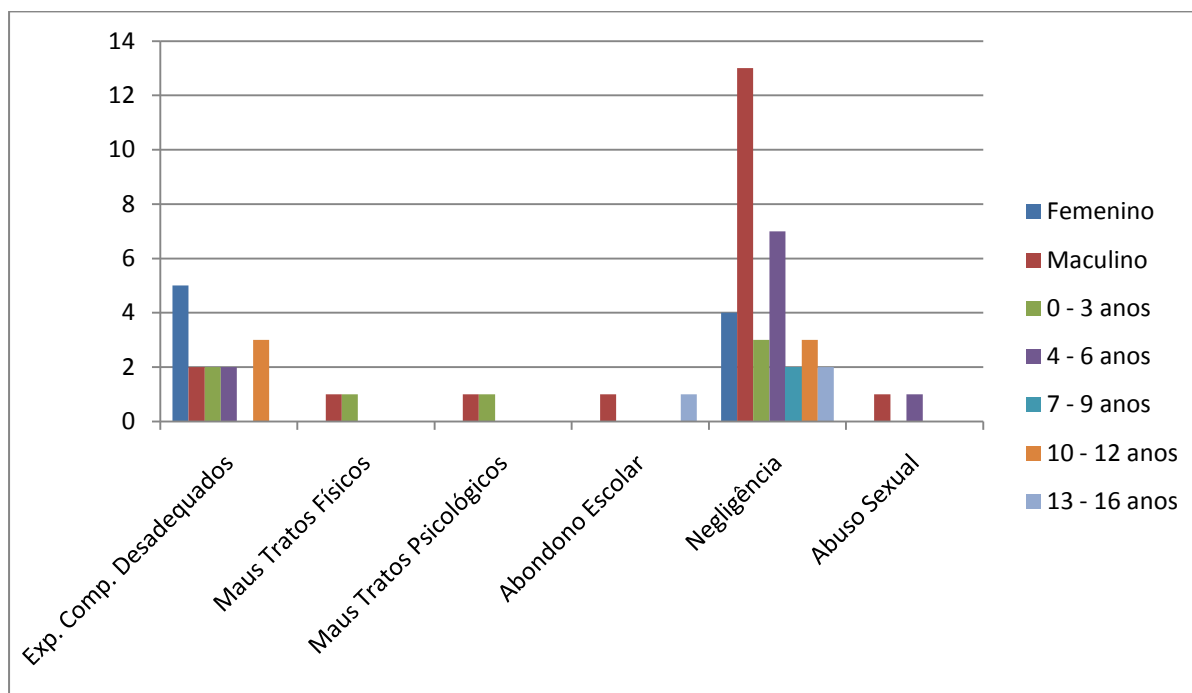
Problemática	Menino de quatro anos negligenciado pelos progenitores.
Início/Fim	Abril 2010/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Entrevista, inquérito, visita domiciliária, pedido de colaboração com jardim-de-infância do menor.
Métodos de intervenção	_____
Medidas aplicadas	_____
Resultados obtidos	_____

Quadro XV: processos número vinte e sete e vinte e oito

Problemática	Menina de um ano e menino de dois negligenciados por parte dos progenitores.
Início/Fim	Abril 2010/em desenvolvimento.
Métodos de investigação	Entrevistas, inquérito e visita domiciliária. Atendimentos sociais com familiares dos menores.
Métodos de intervenção	Acordo de promoção e protecção.
Medidas aplicadas	Apoio junto dos pais, com supervisão do tio paterno.
Resultados obtidos	O agregado familiar apresentava-se instável a nível financeiro, problema que foi ultrapassado.

Resumindo, podemos agrupar os dados destes menores da seguinte forma:

Gráfico II – Relação sexo, idade e problemática na gestão dos processos



Sobre as problemáticas e quadros apresentados temos de ter em atenção três pontos:

- Não existe uma problemática que reflecta directamente que o menor vive em situação de violência doméstica. Neste caso, estas situações são sinalizadas como exposição a comportamentos desadequados;
- Para questões de digitalização e estatística de dados, cada processo só pode ter uma problemática. Porém, muitos processos englobam várias problemáticas ou até se vem a concluir que o problema mais grave da família não é aquele pelo qual o processo foi aberto;
- Quando, nos quadros apresentados, aparece a designação em desenvolvimento, significa que a informação presente só se refere ao tempo do meu estágio, não estando presente nas demais diligências.

No que concerne aos objectivos desta actividade que explicitarei no ponto 1.3, é preciso deixar claro que todos os objectivos gerais foram atingidos. Quanto aos objectivos específicos, por motivos ao próprio trabalho processual e questão de oportunidade, nunca realizei um arquivamento liminar. Os dados apresentados referem-se a todos os processos que trabalhei activamente com a minha acompanhante de estágio. Porém, no que diz respeito à recepção de denúncias, é uma actividade que

todos os técnicos estão aptos a fazer. Exteriormente aos processos que estavam sob gestão da minha orientadora, recebi três denúncias (abandono escolar, negligencia e maus tratos físicos) de processos que foram posteriormente distribuídos a outros técnicos.

Quanto à remessa de um processo para o Tribunal de Família e Menores, tal pode acontecer por vários motivos tais como: oposição de consentimento por parte dos pais/responsáveis pelo menor; oposição à nossa intervenção por parte de menor com idade igual ou superior a doze anos; incumprimento do plano de acção integrante de uma medida de promoção e protecção; existência de crime.

No que concerne às medidas de promoção e protecção, apenas apliquei a medida de apoio junto dos pais (em treze processos), com a variante de ser na pessoa do pai ou na pessoa da mãe ou ter ou não supervisão por parte de um familiar. Como acima descrevi, uma das medidas possíveis é a institucionalização. Nos processos que por mim passaram, nunca existiu a necessidade da retirada de um menor aos pais, apesar de ter trabalhado um processo de menores institucionalizados.

4.3 – Caso exemplificativo de gestão de processos

Como mencionei no início deste relatório, o meu estágio dividiu-se em duas actividades. A primeira passou pelo trabalho processual: as Comissões funcionam através de denúncias que chegam a esta instituição via telefone, fax, correio electrónico ou feitas presencialmente. Estas podem ser anónimas ou não. Devem contar com o maior número de dados possíveis sobre o menor, principalmente o seu nome, nome dos pais e moradas. Pode-se abrir processos sem saber o nome do menor, como por exemplo, quando se trata de uma criança abandonada no hospital, ainda sem registo, ou mesmo quando o denunciante desconhece o nome da criança. Neste caso, é preciso informação dos pais. Quando acontece o contrário - há o nome da criança mas não dos progenitores - podemos pedir auxílio à Polícia de Segurança Pública (PSP), se a morada for conhecida. Podemos também pedir a morada dos pais se, na denúncia, constar a escola que o menor frequenta.

No caso do processo que aqui vou utilizar como exemplo, a denúncia chegou à Comissão via correio, em determinado mês de 2009, por parte de um gabinete de atendimento e acompanhamento social (GAAS, que funcionam como um mini gabinete da segurança social, distribuídos por freguesias), declarando uma menor exposta a comportamentos desadequados pelos progenitores, nomeadamente a violência doméstica. A denúncia descrevia alguns desses comportamentos, como discussões e agressões físicas por parte do progenitor à progenitora. Constavam também os dados deste agregado

familiar: nomes, datas de nascimento, moradas e profissões. Numa lógica de protecção dos dados da menor em risco, adoptei para a menor o nome de Verónica, para a progenitora Maria e para o progenitor Eduardo. A menor tem uma idade pré-escolar e os pais ainda não completaram trinta anos.

De uma denúncia resulta sempre a abertura de um processo em nome do menor (ou menores), que será distribuído a um técnico na reunião da Comissão restrita, que se realiza uma vez por semana. No caso do processo da Verónica, foi enviada uma convocatória em carta registada em nome dos pais. Na convocatória, pedia-se para trazerem os seus documentos de identificação e os da menor (BI, NIF, célula de nascimento).

No primeiro atendimento social – quando os pais se deslocam pela primeira vez à CPCJ e são atendidos pelo técnico responsável pelo processo numa sala de atendimento, com total privacidade, é-lhes explicado em primeiro lugar o que é a Comissão e como funciona. Explicamos que trabalhamos através de denúncias que chegam à Comissão e que esta tem a função de averiguar a veracidade da denúncia. Deixamos bem claro que só podemos intervir com o consentimento dos pais (ou responsáveis) do menor. Caso contrário, quando os pais ou responsáveis pela criança negam o consentimento à nossa intervenção, informamos que o processo transitará para tribunal.

Normalmente, num primeiro atendimento, pede-se para falar com um progenitor de cada vez, para perceber bem a visão de cada um e para que os discursos não se influenciem. Sozinhos, terão mais liberdade para dizer tudo o que pensam. Foi o que aconteceu no caso da Verónica e o que se costuma fazer em casos de violência doméstica, para não criar, nesta fase bastante inicial, mais conflito entre o casal. Pedimos para entrar primeiro a mãe. Explicámos o funcionamento da CPCJ, perguntamos porque achava que tinha sido chamada e lemos a denúncia. Somente os responsáveis pela menor e seus advogados, devidamente identificados, podem ter acesso ao processo da CPCJ.

De seguida, Maria fez um breve comentário sobre o que foi escrito. Referiu que já saíra da casa do marido com a menina. Admitiu a existência de violência por parte do marido, mais a nível psicológico do que físico. Era chamada várias vezes de mentirosa e o marido desconfiava sempre dela. Havia muitas discussões, quase sempre por motivos sem importância. Referiu também que, a nível físico, tentava-se defender, o que significava que ela também o agredia. Afirmou que tinha consciência de que não podia viver assim, para o bem da Verónica e decidiu mudar de casa, apesar de não ponderar para já o divórcio.

Depois desta conversa inicial, toma-se nota de alguns dados pessoais e profissionais para que tudo conste no processo: nome completo; morada (uma vez que a progenitora e menor já não se encontram na morada que a denúncia mencionava): profissão; vencimentos mensais; eventuais apoios

monetários; estabelecimento de ensino da menor; despesas com a escola; gastos mensais como renda, água, luz, gás e alimentação. Maria está desempregada, pois estava a frequentar um curso profissional de cabeleireira, mas, por razões pessoais, começou a faltar e reprovou por faltas. Encontra-se à espera que um novo curso comece, mas também procura emprego. É beneficiária do rendimento social de inserção e conta com a ajuda de uma congregação de freiras, a nível da alimentação. Para além disso, pretende pedir ajuda à Bragahabit (instituição que apoia monetariamente famílias carenciadas ao nível da habitação) para a renda da casa. A Verónica está a frequentar um jardim-de-infância, onde almoça todos os dias. Perguntamos quem é a educadora para mais tarde pedirmos informações. É a mãe que a vai buscar ao colégio, uma vez que tem tempo livre. A Verónica nasceu prematura devido a problemas no útero da mãe, mas Maria considera que a menina tem um desenvolvimento normal para a sua idade. Está a ser acompanhada pela médica de família, pois tem um pequeno problema de respiração, que poderá desaparecer com a idade. Este é um elemento importante, pois também será feito um pedido de colaboração com a médica, pedindo um relatório sobre a saúde da menor. Considera que Verónica já não está em perigo, pois já saiu de casa e não assiste a mais discussões. Continua a ver o pai aos domingos à tarde, quando vão os três (por vezes com a companhia da mãe do progenitor) passear ou para um café, sempre locais com muita gente. Diz que desde que assim vive, já não tem tempo para discussões e já não tem de dar satisfações a Eduardo.

Escrevemos todos estes dados e todas as afirmações pertinentes no auto de declarações e, no final do atendimento, lemos o que foi escrito a Maria, pedindo-lhe para assinar, se concordasse com tudo o que foi escrito. De seguida, lembrámos que para a nossa intervenção é preciso dar consentimento e este se fazia através de uma assinatura em documento próprio (na folha de consentimento). Maria não colocou problemas e assinou a folha com os respectivos dados.

Pedimos para Maria se retirar e chamamos Eduardo. O processo foi o mesmo. O progenitor encontrava-se mais nervoso, rejeitando a nossa intervenção. Afirmou que existiam discussões, mas porque Maria era uma mentirosa, pois dizia que ia para o curso, mas não o fazia. Eduardo trabalha numa empresa de construção civil. Confirmou que Maria saiu de casa com a filha e que a vê aos domingos, sendo que à semana também não tem muito tempo, pois a empresa leva-o a trabalhar para outras cidades. Assinou o auto de declarações e deu consentimento, apesar de se apresentar bastante relutante.

Tiramos fotocópia de todos os documentos que pedimos na convocatória e anexamos tudo ao processo.

Neste primeiro atendimento, utilizámos a entrevista. Não há um guião formal para o primeiro atendimento, com perguntas estruturadas, mas sabemos o que temos de perguntar. Esta entrevista nunca poderia ser formal, pois temos de dar espaço aos adultos para falarem do modo que se sentirem melhor. Para além disso, nunca sabemos o que vamos encontrar, ou como o adulto irá reagir na nossa presença. Acabamos por ter de estar preparados para tudo e fazer as perguntas quando e como for conveniente. Segue-se o preenchimento do inquérito socioeconómico.

Depois deste primeiro encontro, e porque ambos os pais deram consentimento para a intervenção, pediram-se informações ao jardim-de-infância e à médica de família. Por via telefónica, falei com a educadora da Verónica, que informou que a menina é muito introvertida e que por tal, o processo de adaptação tem sido mais lento. Porém, a nível da saúde parece-lhe bem, sendo bem alimentada. No entanto, a educadora mencionou um cheiro a mofo na roupa da menina, não sabendo do que se tratava. Quando lhe perguntei sobre a postura da mãe, afirmou que é uma mãe presente e preocupada. Para além de descrever este telefonema no processo, enviei um ofício ao cuidado da educadora, para que estas informações chegassem até à Comissão de uma forma escrita, a fim de se anexarem ao processo, tendo assim uma prova destas informações. O mesmo foi feito com a médica de família. Esta confirmou que a menina nasceu prematura e tem alguns problemas respiratórios, mas nada de grave. A seu ver, Maria é uma mãe preocupada e nunca faltou às consultas.

Seguiu-se a visita domiciliária. Estas visitas são feitas de sem nunca avisar os pais e à casa onde a menor mora independentemente de os pais estarem separados. Nunca encontramos a mãe, Maria, em casa. Quando confrontada com este facto, desculpava-se dizendo que estava à procura de emprego.

Antes de se iniciarem as festividades natalícias, convocou-se a mãe para comparecer na Comissão. O objectivo era saber como iria ser o Natal de Verónica. Estava decidido que iria passar com a mãe e família materna, que tinham garantido todas as necessidades para este dia. Confrontando-a com a informação da educadora de infância sobre o cheiro a mofo na roupa da menina, Maria contou que está com problemas na máquina de lavar e tem de levar a roupa para a casa da mãe, onde fica a secar na cozinha, mas espera resolver esta situação rapidamente. Continua a encontrar-se com Eduardo aos domingos e é ele que vai buscar Verónica ao jardim-de-infância quando a mãe não pode.

Três meses depois do início do processo, depois de esgotados todos os instrumentos de avaliação de diagnóstico, decidimos aplicar uma medida de promoção e protecção. A Comissão tem seis meses desde a abertura do processo para aplicar a primeira medida. Neste espaço, muitos foram os contactos feitos com os progenitores, quer via chamadas telefónicas ou convocatórias para

comparecerem na Comissão (nunca se deve estar mais de quinze dias sem contactar a família). Neste processo, foi aplicada a medida de apoio junto dos pais (na pessoa da mãe), por seis meses, com revisão no final do prazo. Esta medida contava com um plano elaborado por mim e pela gestora do processo e minha acompanhante de estágio, que depois foi lido aos pais da Verónica, que aceitaram seguir o plano. Esta aplicação de medida tem de ser assinada pela gestora do processo, responsáveis pela menor e presidente da Comissão. Em caso da menor ter idade igual ou superior a doze anos, também deve assinar (o que não é o caso da Verónica). Neste acordo constava o seguinte plano de acção/intervenção:

“A progenitora compromete-se a:

- *garantir as necessidades básicas necessárias ao bem-estar físico e psicológico da filha (alimentação, higiene, saúde, afecto, segurança);*
- *levar a menor ao Jardim-de-infância de forma assídua e pontual;*
- *procurar cursos de Formação Profissional para que seja mais fácil a inserção no mercado de trabalho;*
- *trazer comprovativos a esta CPCJ das respectivas inscrições nos cursos profissionais.*

O pai compromete-se a:

- *ajudar a progenitora nas despesas com a menor, nomeadamente no que se refere á alimentação;*
- *compromete-se a ir buscar a filha ao jardim-de-infância na impossibilidade da mãe o fazer; se não poder por razões profissionais, solicitar a ajuda da sua mãe para o fazer;*
- *aos fins-de-semana, nos contactos que mantém com a menor e com sua mãe, tentar proporcionar-lhe momentos de tranquilidade/harmonia e sobretudo felicidade.”*

Depois disto, faz-se uma análise para avaliar se a família está a cumprir ou não com o plano estabelecido e com o qual eles concordaram. Esta análise faz-se através de mais contactos e recolha de informações. Um mês depois, voltei a falar com a educadora de infância da Verónica, que informou que a menina está melhor adaptada na turma, embora seja mais tímida do que as outras crianças. Só faltou ao jardim-de-infância por razões de saúde (mais tarde confirmadas pela medica de família) e que Maria sempre avisou a educadora quando Verónica não ia ao jardim-de-infância. Sobre a situação do mau cheiro na roupa da menor, a educadora refere que esse mau cheiro já não existe. Verónica é uma menina alegre e animada, sempre bem cuidada e que se faz acompanhar sempre de brinquedos.

Num contacto presencial posterior com Maria, esta relatou que encontrou um trabalho por três dias por semana, a fazer limpezas numa instituição, emprego esse que perdeu pouco tempo depois. Trouxe várias vezes comprovativos de inscrições em cursos profissionais e está a contar entrar num com bolsa de formação.

No mês que se iniciou a formação *Cenários em Mudança*, Maria foi convocada e aceitou de imediato. Participou assiduamente na formação, de modo activo, mostrando-se interessada sobre os assuntos, sempre tendo em vista o futuro da Verónica. O facto de fazer parte da formação, permitiu que conversássemos sobre o que se passava semana a semana. Na última sessão, chegou à Comissão a chorar pois teve uma discussão com Eduardo, na sequência da qual tomou a decisão de se divorciar. Pouco tempo depois, deu entrada com o processo de divórcio e pedido da guarda da menor. Mudou de casa para uma habitação com renda mais baixa que continua a pagar com a ajuda da Bragahabit. O processo foi arquivado oito meses depois da denúncia por o perigo já não subsistir, decisão aceite por todos em reunião restrita.

Todo este processo, as diligências feitas e decisões tomadas, têm de ser inseridos na base de dados nacional que se encontra na internet. Cada técnica tem um código e password (eu utilizava a da minha acompanhante de estágio) e esta foi também uma das minhas tarefas na Comissão. O objectivo desta base de dados era facilitar o acesso ao processo por todos os técnicos das Comissões, bem como o envio de processos e elaboração de estudos, como o relatório de dados que se faz anualmente.

Todos estes passos são orientados por um processo de avaliação. Nesta parte do meu projecto, a avaliação tinha como objectivo descodificar as dinâmicas familiares para melhor escolher o tipo de intervenção a utilizar em cada processo, ou seja, núcleo familiar. Neste sentido, estamos a falar de uma avaliação formativa/contínua, pois acompanha todo o processo. A gestão de processos passa essencialmente pela avaliação de situações que acontecem ao longo dos dezoito meses em que, no máximo, um processo pode estar aberto na Comissão. Aqui, também a avaliação diagnóstica mostra a sua utilidade. Nunca sabemos quem vamos encontrar e não existem duas pessoas iguais. Neste sentido, esta avaliação serve para o técnico identificar as características da família que vai trabalhar, através, particularmente, das entrevistas realizadas em atendimentos sociais. Como o próprio nome diz, esta avaliação serve para diagnosticar a situação. Também é necessário avaliar as informações recolhidas do jardim-de-infância e médica de família.

A aplicação de medida de promoção e protecção é um dos resultados de uma avaliação, tal como a decisão de arquivamento do processo. O plano de intervenção é para ser cumprido e devemos acompanhar todo este processo, não só para verificar se está a ser posto em prática, mas também

para aferir se ele está bem adequado às necessidades do agregado familiar ou se é preciso modificar ou acrescentar algum ponto. Este plano, como já foi referido, tal como a medida de promoção e protecção têm limites. Ou seja, é dado um tempo à família para atingir os objectivos e transformações necessárias para o desenvolvimento integral do menor.

4.4 – Formação *Cenários em Mudança*

Como já referi ao longo do trabalho, ficou combinado desde o início que todos os estagiários se iriam juntar para a criação de um projecto. Sendo assim, tínhamos que combinar o trabalho de três áreas: Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Psicologia da Justiça e Serviço Social. Chegamos a conclusão que o projecto deveria aperfeiçoar o trabalho realizado pela gestão de processos. Ou seja, queríamos criar uma formação consistente o suficiente para ir mais além do trabalho realizado na gestão de processos. Como eu já tinha criado um plano de actividades que gostava de realizar durante o meu estágio, coloquei-o à disposição para trabalhar essas mesmas actividades. Maior parte dos temas dos quais eu me propus trabalhar estão inseridos nesta formação, tal como é o caso da violência familiar, nomeadamente a violência doméstica, e o insucesso escolar.

Esta formação, seus objectivos, actividades e público-alvo foi apresentada na reunião restrita por nós formadores/estagiários, uma semana antes do início desta. A mesma apresentação foi feita na comissão alargada, mas desta vez por parte da minha acompanhante de estágio, já a meio da formação.

Depois do levantamento de necessidades e da escolha do público-alvo (ponto 1.4), era preciso criar actividades, programar sessões. Estas decisões eram tomadas em grupo, uma vez que todos íamos participar e dar o nosso contributo, dependendo da nossa área. Também estabelecemos quem ficava onde (pais ou filhos) para que todos nós estagiários pudéssemos trabalhar com os dois grupos. Isto seria importante tanto para a nossa aprendizagem como também para o grupo. Deste modo, e no que me diz respeito, afirmei a minha preferência pelo grupo dos pais, particularmente nas sessões sobre Violência Doméstica. A formação realizava-se ao sábado de manhã, com início às 10h e fim por volta das 11h30m. Foi dividida em oito sessões, pois achamos um tempo certo para actuar nas áreas pretendidas, evitando que os formandos comessem a achar a formação cansativa e desinteressante. Os dois grupos trabalhavam à mesma hora mas em salas diferentes. A formação para pais realizou-se numa sala com mesas em U, cedida pela Junta de Freguesia da Sé, no mesmo edifício da CPCJ de

Braga. A formação para filhos foi realizada na sala de trabalho da Comissão, por se apresentar o local com mais espaço, tendo uma cadeira com uma mesa articulada para cada jovem.

Todos os formandos, pais e filhos, tiveram direito a uma capa, caneta, lápis, folhas para escrita e programa da formação, distribuída na primeira sessão. Pedimos para que se fizessem acompanhar deste material todas as sessões, pois iriam precisar para guardar o material fornecido ao longo da formação.

No que diz respeito à formação para adultos (pais), estes são responsáveis e devem ter consciência do caminho que estão a percorrer e saber analisa-lo. Neste sentido, como formadores, o nosso papel é *“facilitar-lhes a tomada de consciência dos progressos atingidos ou dos desvios verificados em relação às metas estabelecidas”* (Ferreira, 2007:232).

Para melhor explicação do que se passou em cada sessão, exemplifico em tabelas elucidativas nos pontos a seguir, onde se encontra os materiais e actividades, bem como datas e tempo de cada sessão, tanto para pais (ponto 4.4.1) como filhos (ponto 4.4.2). É de salientar que os objectivos destas sessões são os mesmos objectivos apresentados no ponto 1.4 para a formação para pais e filhos, respectivamente.

4.4.1 – Formação para pais

Quadro XVI: Sessão 1 para pais

Tema	Apresentação dos objectivos e temas da formação, bem como formadores e formandos.
Data – duração	01/05/2010 – 1H
Métodos de intervenção	Inquérito.
Recursos humanos	Todos os estagiários e seus acompanhantes de estágio.
Materiais	PowerPoint. Dossier da formação (com documentos sobre a formação, caneta e lápis).
Resultados obtidos	Os pais presentes não se conheciam e estavam tímidos e pouco participativos.

Quadro XVII: Sessão 2 para pais

Tema	Violência interparental.
Actividade	Elaboração de um código de ética. Resposta a perguntas sobre uma história de violência familiar. Administração de um inquérito de avaliação de perfil de entrada.
Data – duração	08/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Inquérito, grupo de discussão.
Recursos humanos	Estagiaria de Educação de Adultos.

Materiais	Dossier da formação. PowerPoint, inquérito, história sobre violência familiar criada pelos formadores com questões, inquérito de avaliação psicológica.
Resultados obtidos	As respostas dadas pelos formandos sobre a história de violência familiar mostram que todos se identificam com alguma personagem.

Quadro XVIII: Sessão 3 para pais

Tema	Conceitos de violência familiar.
Data – duração	15/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Brainstorming
Recursos humanos	Estagiaria de Educação de Adultos e estagiaria de Psicologia.
Materiais	PowerPoint. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Toma-se consciência de que se está a formar uma identidade de grupo, existindo cada vez mais uma maior ligação entre os formando e um à vontade maior para falar das suas experiências no que diz respeito à violência.

Quadro XIX: Sessão 4 para pais

Tema	Crenças de violência familiar.
Actividade	Jogo do Baú. Perfil de bom pai e mau pai. Composição “quando eu era criança... palavras que me magoaram”.
Data – duração	22/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Estagiaria de Educação de Adultos e estagiaria de Serviço Social.
Materiais	Lista de crenças relacionadas com violência familiar. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Aqueles que foram educados num meio violento, têm tendência a também o serem com os seus filhos. A desmistificação das crenças gerou bastante discussão.

Quadro XX: Sessão 5 para pais

Tema	Padrões de educação parental.
Actividade	Exemplificar atitudes dos diferentes padrões de educação parental.
Data – duração	29/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Brainstorming, grupo de discussão.
Recursos humanos	Estagiaria de Psicologia e estagiaria de Serviço Social.
Materiais	PowerPoint. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Todos os formando escolheram o padrão de educação parental democrata como o mais correcto e maior parte deles se identificaram com este padrão. Em discussão, perceberam que

	algumas das suas atitudes eram típicas dos outros padrões.
--	--

Quadro XXI: Sessão 6 para pais

Tema	Castigo e elogio.
Actividade	Jogo do Baú: Identificar os castigos violentos e os apropriados. Árvore dos elogios: exemplificar elogios que fazem no dia-a-dia. Conselhos para ter calma.
Data – duração	05/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Estagiaria de Educação de Adultos e estagiaria de Serviço Social.
Materiais	Lista de castigos, vídeo de entrevista com pedopsicólogo sobre a importância de impor limites. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Os castigos administrados por estes pais tendem a ser violentos., não sabendo como castigar de outra forma. Quanto aos elogios, ficou bem claro pelas suas reacções que poucas vezes o utilizam ou que não sabem como utiliza-lo nem é seu hábito.

Quadro XXII: Sessão 7 para pais

Tema	Insucesso escolar.
Actividade	Horário semanal. Criação de sete dicas para ajudar o filho a estudar.
Data – duração	12/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Grupo de discussão.
Recursos humanos	Dois estagiários de Psicologia e uma estagiária de Serviço Social.
Materiais	PowerPoint, cartaz, horário. Dossier da formação.
Resultados obtidos	As desculpas para não estudar com os filhos são muitas, sendo as mais frequentes a desculpa que não podem porque têm trabalho doméstica a fazer ou que não sabem a matéria.

Quadro XXIII: Sessão 8 para pais

Tema	Sessão final. Lanche convívio.
Actividade	Verificação das tarefas criadas no horário da sessão anterior. Inquérito de avaliação da formação, inquérito de avaliação de perfil de saída
Data – duração	19/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Inquérito.
Recursos humanos	Estagiaria de Educação de Adultos e estagiária de Psicologia.
Materiais	Inquérito, certificado. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Num ambiente de confraternização, os formandos pontuaram positivamente a formação e demonstraram que os objectivos foram alcançados através das novas competências parentais.

4.4.2 - Formação para filhos

Quadro XXIV: Sessão 1 para filhos

Tema	Apresentação dos objectivos e temas da formação, bem como formadores e formandos.
Data – duração	01/05/2010 – 1H
Métodos de intervenção	Inquérito.
Recursos humanos	Todos os estagiários e seus acompanhantes de estágio.
Materiais	PowerPoint. Dossier com documentos sobre a formação, caneta e lápis.
Avaliação	Inquérito de avaliação de auto-conceito.
Resultados obtidos	As crianças encontravam-se tímidas e pouco participativas.

Quadro XXV: Sessão 2 para filhos

Tema	Jornal de parede.
Actividade	Construção de um jornal de parede, elaboração das regras da formação e de um bilhete de identidade individual.
Data – duração	08/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Estagiário de Psicologia.
Materiais	Bilhetes de identidade. Jornal de parede. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Os menores tiveram uma participação muito activa, mostrando-se entusiasmados com os temas a trabalhar e pelo facto deste trabalho ser em grupo.

Quadro XXVI: Sessão 3 para filhos

Tema	Crenças sobre violência familiar.
Actividade	Cada menor retirava uma crença do Baú e identificava-a como boa ou má, colando-a no jornal de parede no respectivo lugar.
Data – duração	15/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Um estagiário de Psicologia e duas estagiárias de Serviço Social.
Materiais	Lista de crenças. Dossier da formação.
Resultados obtidos	A violência é uma constante na vida destas crianças que tomam esta prática como normal.

Quadro XXVII: Sessão 4 para filhos

Tema	Violência familiar.
Actividade	Debate sobre formas de violência.
Data – duração	22/05/2010 – 1h30m

Métodos de intervenção	Grupo de discussão.
Recursos humanos	Dois estagiários de Psicologia e uma estagiária de Serviço Social.
Materiais	PowerPoint e vídeos exemplificativos de situação de violência familiar. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Com a visualização destes vídeos, alguns menores mostraram-se tristes e mais vulneráveis. O tipo de violência mais conhecido por estes jovens é a física.

Quadro XXVIII: Sessão 5 para filhos

Tema	Violência familiar.
Actividade	Continuação da sessão anterior.
Data – duração	29/05/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Grupo de discussão.
Recursos humanos	Uma estagiária de Educação de Adultos e um estagiário de Psicologia.
Materiais	Vídeos sobre violência familiar (que se encontram no cd anexado a este relatório), PowerPoint. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Com a visualização destes vídeos, alguns menores mostraram-se mais vulneráveis e todos os menores identificaram-se com algumas personagem dos filmes escolhidos.

Quadro XXIX: Sessão 6 para filhos

Tema	Insucesso escolar.
Actividade	Jogo do Tabuleiro Humano. Construção de um horário semanal em grupo com tempos de escola, livres, lúdicos e de estudo.
Data – duração	05/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Dois estagiários de Psicologia e uma estagiária de Serviço Social.
Materiais	Perguntas/adivinhas/charadas sobre violência familiar e escola. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Os menores mostraram-se muito interessados no jogo mas apresentaram algumas dificuldades em criar tempos de estudo no seu horário, preferindo tempos para jogar computador.

Quadro XXX: Sessão 7 para filhos

Tema	Insucesso escolar.
Actividade	Tomar consciência das suas competências na escola. Criação de um horário individual à luz do que foi criados na sessão anterior.
Data – duração	12/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Jogo.
Recursos humanos	Uma estagiaria de Educação de Adultos e uma estagiária de Serviço Social.

Materiais	Horários. Dossier da formação.
Resultados obtidos	Os menores tiveram muita dificuldade em expor as suas competências, pois consideravam que não eram bons em nada.

Quadro XXX: Sessão 8 para filhos

Tema	Sessão final. Lanche convívio.
Actividade	Discussão sobre o horário criado na sessão anterior. Resposta a inquérito para avaliação de auto-conceito e a outro para avaliação da formação.
Data – duração	19/06/2010 – 1h30m
Métodos de intervenção	Inquérito.
Recursos humanos	Duas estagiárias de Serviço Social e um estagiário de Psicologia.
Materiais	Certificado, inquérito, dossier da formação.
Resultados obtidos	Avaliaram a formação de forma positiva e mostraram-se tristes pela formação ter terminado. Gostavam dos jogos e das amizades que fizeram.

4.4.3 - Avaliação da formação

No que concerne à acção da avaliação ao longo desta formação, ela teve um papel um pouco diferente daquele que teve na gestão de processos, um papel pelo menos mais completo. A avaliação da formação é aqui vista como a estudo da qualidade ou da eficiência da acção, isto é, segundo o Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias (2002:3) “*resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma*”.

O levantamento de necessidades é uma avaliação das lacunas em determinado grupo. Neste sentido, a avaliação diagnóstica ajuda na criação dos objectivos da formação. Quando do início da formação, nem todas as sessões estavam completamente planeadas, com a intenção de deixar uma margem de manobra para o resultado desta avaliação inicial. Da mesma forma que, através da avaliação continua, mudamos várias vezes de actividade (ou adaptamo-la) para melhor satisfazer as necessidades e responder às particulares dos formandos.

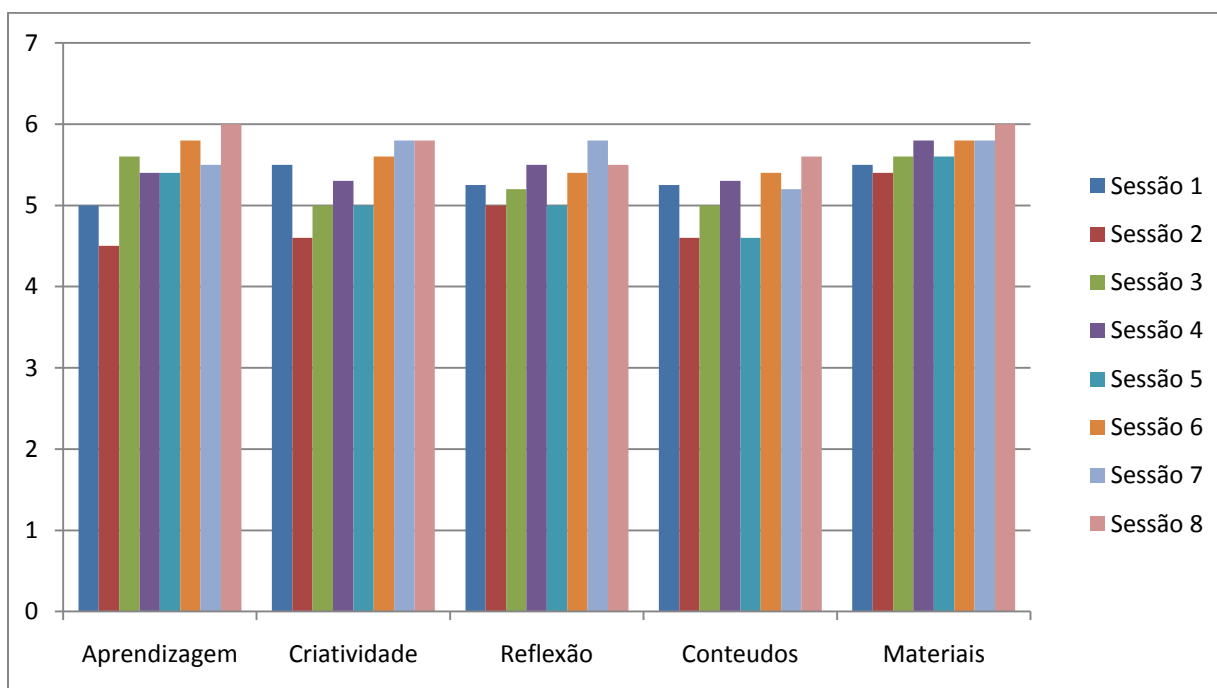
Todas as semanas foram reservados os primeiros dez minutos de cada sessão para falar um pouco da semana que passou e relembrar o que foi trabalhado na sessão anterior. O objectivo desta conversa informal era perceber até que ponto estes pais tinham colocado em prática as estratégias que

iam aprendendo. Neste sentido, fazíamos uma avaliação prognóstica, tendo sempre em conta a avaliação de competências.

Em ambos os grupos administramos um instrumento de avaliação, um inquérito em forma de tabela com perguntas de resposta aberta no final, no qual cada formando, anonimamente, avaliou a formação através da classificação de critérios, sessão a sessão. As dinâmicas foram diferentes, por isso cada grupo teve uma tabela ajustada à sua formação.

No que diz respeito à formação para pais, podemos resumir a tabela de avaliação no seguinte gráfico, recorrendo à média da pontuação dada a cada critério de avaliação:

Gráfico III: Média da pontuação da formação de pais por critérios.



Três notas importantes antes da análise deste gráfico: só foram contados sete inquéritos, pois era o número de formandos presentes na última sessão; os formandos somente pontuaram as sessões em que estavam presentes; cada sessão tinha cinco critérios para avaliar - Aprendizagem, Criatividade, Reflexão, Conteúdos e Materiais – do nível de 1 a 6, tendo cada nível a seguinte significação: 1 – Péssimo; 2 – Mau; 3 – Aceitável; 4 – Interessante; 5 – Bom e 6 – Excelente.

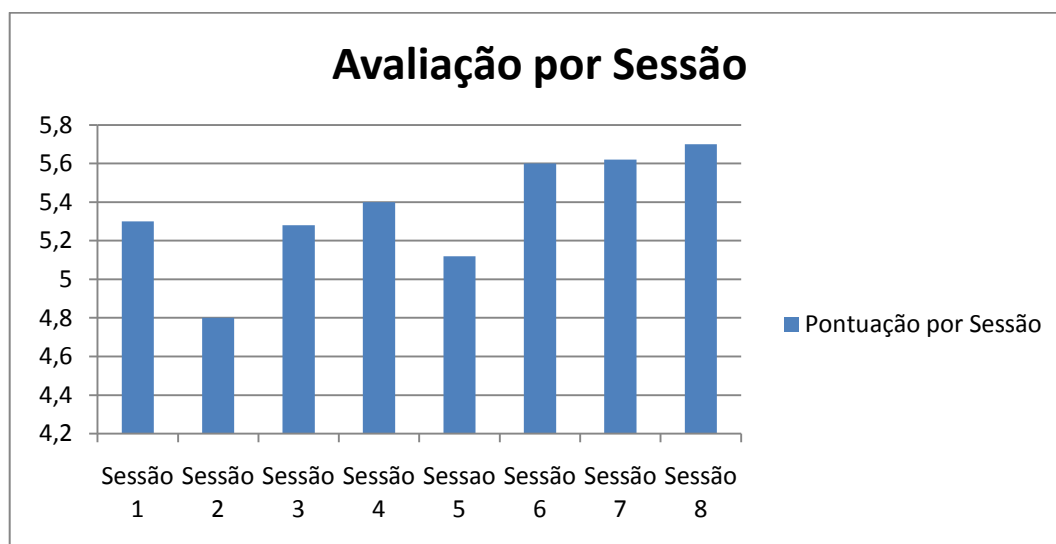
É fácil de perceber que todos os critérios em todas as sessões foram avaliados de uma forma bastante positiva, sendo que os critérios de aprendizagem e materiais obtiveram os melhores resultados. Todos os critérios estão ligados entre si. Com o critério aprendizagem pretendíamos perceber se aprenderam coisas novas em cada sessão; com o critério conteúdos, tínhamos o objectivo de perceber se acharam interessante ao assunto abordado em cada sessão; com a reflexão a

finalidade era entender se o trabalho da sessão fez com que o formando adoptasse uma atitude retrospectiva sobre si relativamente ao tema da sessão. Com a criatividade e materiais (didácticos) avaliaram-se as dinâmicas da sessão, que tentamos sempre que fossem práticas e apelativas para não perder o interesse dos formandos ao longo das sessões. Este último critério, materiais, foi o critério que obteve melhor pontuação.

A sessão 8, a última sessão, foi a que teve melhor pontuação. Era óbvio: tratava-se da última e todos estavam felizes e em momento de celebração, não somente pela formação ter terminado, mas porque se tinham criado laços de amizade e a relação gestora do processo/pais tornou-se menos distante, pois o contacto permanente com aquele pai ou mãe dão ao gestor de processo uma visão mais correcta e actualizada das dinâmicas daquela família.

A média da pontuação por sessão é a seguinte:

Gráfico IV: Média da pontuação da avaliação da formação de pais por sessão.



Tirando a conclusão óbvia de a sessão com melhor pontuação ter sido a última, a sessão 7, em que iniciámos o tema do insucesso escolar, foi a que teve melhor pontuação, estando muito perto da sessão 6, cujo tema principal foram os castigos e o elogio. Todos estes pais tinham filhos em idade escolar, e por isso, todos se identificaram com este tema, tomando consciência de que podem e devem criar uma ligação saudável entre eles e a escola dos filhos, começando por auxiliar os menores no estudo. A sessão 6 teve uma grande participação por parte dos pais, que estão mais do que habituados a castigar, mas nunca a elogiar. Foram certamente assuntos em que sentiram os benefícios de participarem nesta formação.

Na mesma folha de avaliação, no final da tabela de avaliação das sessões por critérios, pedíamos a cada formando que responde-se às seguintes questões:

- A formação “Cenários em Mudança” superou as suas expectativas iniciais?
- Quais foram os aspectos positivos e negativos desta formação?
- Que acham que poderia ter sido diferente?

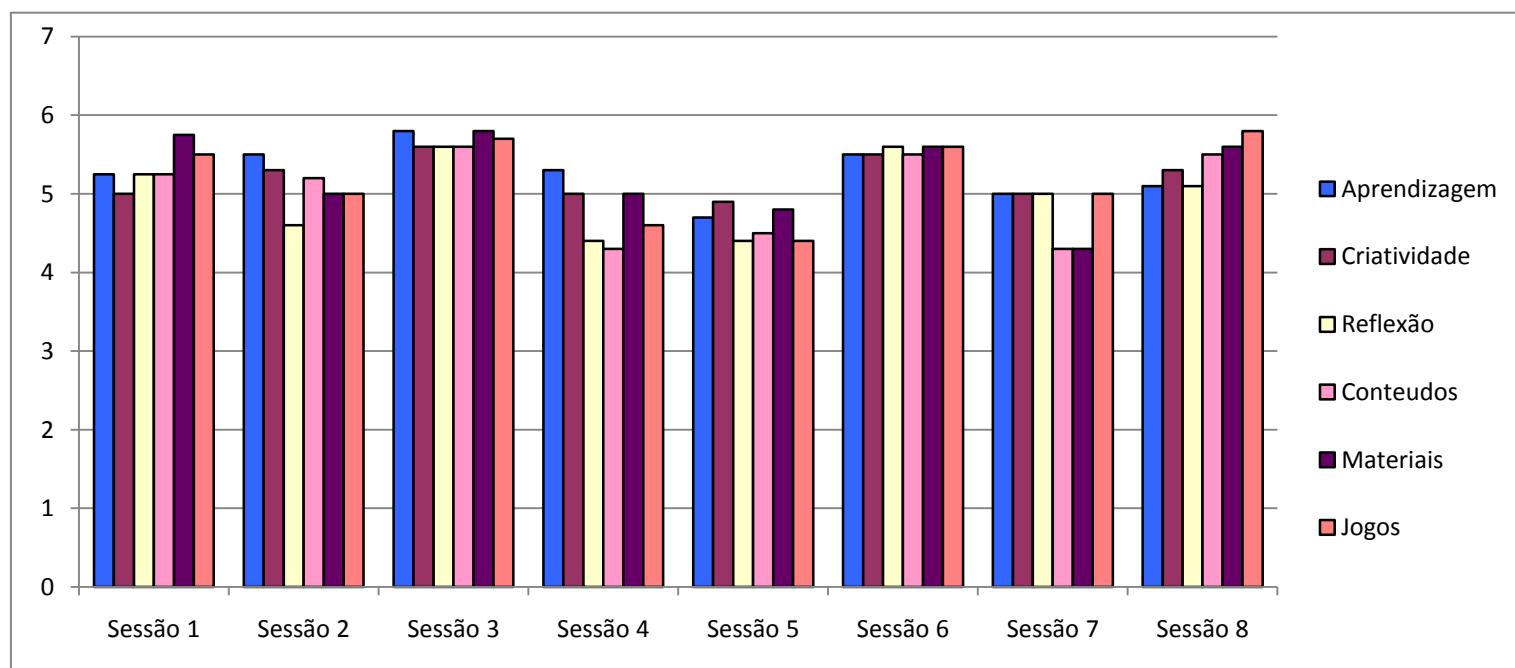
Aqui, com perguntas simples, pretendíamos que cada formando, numa resposta aberta, avaliasse por suas palavras a formação de um modo geral.

Em relação à primeira questão, todas as respostas foram positivas. No que concerne à segunda questão, o único aspecto negativo mencionado foi o horário escolhido para a formação. Como aspectos positivos, mencionaram a troca de experiências entre formandos e a consciencialização quanto às atitudes erradas que estavam a ter perante os filhos. No que diz respeito à última pergunta, metade das respostas referem que não existia nada a modificar. Porém, algumas respostas comentam o pouco tempo das sessões ou até demonstram a disponibilidade para um maior número de sessões.

De modo geral, estes pais gostaram da formação e os objectivos foram cumpridos. Tinham perfeita consciência do porquê da sua presença nesta formação e foram os primeiros a admitir erros e lacunas ao nível da educação dos filhos. Ao longo das sessões fomos notando o crescente entusiasmo e preocupação destes pais pelos conteúdos a trabalhar. A troca de experiências – o modo de trabalho em que mais receávamos alguma dificuldade e apreensão em trabalhar – foi o ponto fulcral de todo o trabalho com estes adultos que, sentindo-se em casa e com pessoas com as mesmas histórias, criaram um ambiente de entreaajuda e amizade.

Em relação ao grupo dos jovens (filhos), podemos resumir a tabela de avaliação no seguinte gráfico, recorrendo também à média da pontuação dada a cada critério de avaliação:

Gráfico V: Média da avaliação da formação de filhos por critério.

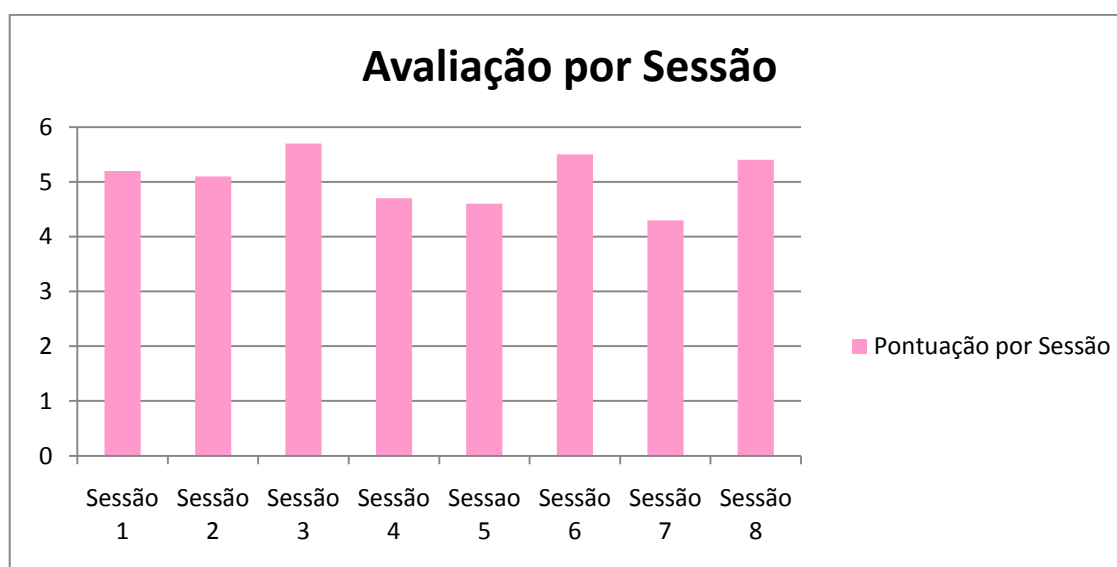


Duas notas importantes da análise deste gráfico: foram contados oito inquéritos, pois era o número de formandos presentes na última sessão; cada sessão tinha seis critérios para avaliar - aprendizagem, criatividade, reflexão, conteúdos, materiais e jogos do nível de um a seis, tendo cada nível a mesma significação que na grelha de avaliação da formação para pais.

Facilmente percebemos que, todos os critérios, em todas as sessões, ficaram avaliados de uma forma bastante positiva, sendo que os critérios de aprendizagem, materiais e jogos obtiveram os melhores resultados.

A média da pontuação por sessão é a seguinte:

Gráfico VI: Média da pontuação da avaliação da formação de filhos por sessão.



É possível verificar claramente que, as sessões com maior pontuação foram a sessão três (“Caça ao tesouro”), seis (“Jogo do tabuleiro”) e a sessão final. Assim, podemos concluir que as sessões mais dinâmicas foram as que tiveram mais impacto e mais interesse por parte dos formandos. As restantes como tiveram uma abordagem um pouco mais teórica e expositiva (com vista à participação) acabaram por ter uma pontuação um pouco mais baixa.

As questões de resposta aberta do inquérito de avaliação à formação *Cenários em Mudança* para filhos eram as iguais às já apresentadas para os pais. Assim, e como se tratava de adolescentes, as respostas foram muito sucintas. Relativamente à primeira todas as respostas foram unânimes e positivas. Na segunda questão, também unanimemente, as respostas foram positivas, dizendo que gostaram imenso da formação, aprenderam e ajudou-os a “*ultrapassar vários problemas*”. Por último, referem que não mudavam nada na formação, apenas que poderia ter sido mais divertida ainda, existindo duas respostas agradecendo por tudo o que foi trabalhado em grupo.

4.5 – Cronograma

A título ilustrativo, apresento o cronograma das actividades de estágio realizadas e referidas ao longo do presente capítulo:

Actividades/Meses	Outubro 2009	Novembro 2009	Dezembro 2009	Janeiro 2010	Fevereiro 2010	Março 2010	Abril 2010	Maió 2010	Junho 2010
Elaboração do plano de actividades									
Contacto com o funcionamento da Instituição									
Análise documental da Legislação									
Pesquisa bibliográfica									
Reuniões da Comissão restrita									
Reuniões da Comissão alargada									
Feira de Saberes e Fórum Social									
Formação Comissão Nacional									
Gestão de processos									
Seleccção das famílias para a formação									
Formação <i>Cenários em Mudança</i>									
Avaliação									
Orientação Metodológica									

Considerações Finais

Confesso que foi difícil ganhar autonomia na Comissão. Não pela dinâmica própria desta, mas pela importância do trabalho lá feito. Lembro-me da primeira vez que disse a uma mãe que não podia passar o Natal com a filha; lembro-me quando tive de ser mais arrogante para com uma progenitora que se recusava em dizer onde se encontrava o pai da criança; lembro-me de casas onde os menores viviam em condições deploráveis ou os caminhos assombrosos que se tinham de percorrer para chegar lá, lembro-me de apresentar uma bebé de um ano ao pai biológico ou de dizer a um avô desesperado que não podíamos abrir processo pelo facto do progenitor estar em parte incerta com o menor. Esta foi sem dúvida a minha maior aprendizagem ao longo deste projecto: aprender a lidar com pessoas de todos os estratos sociais, culturais e económicos, com diferentes e vários problemas.

Trabalhar com pessoas de áreas diferentes pode ser esgotante. Fazer prevalecer a nossa visão e ao mesmo tempo fazer cedências para que todos se sintam valorizados no trabalho, não é tarefa fácil. É preciso colocar os pré-conceitos de lado e saber qual a hora de falar e de ficar calado. As discussões foram algumas até conhecermos o modo de trabalhar de cada um que, mesmo dentro da mesma área, tinha perspectivas diferentes. Ganhei muito com este trabalho, percebendo bem qual o meu papel na área social. No que diz respeito à formação, senti que estava mais preparada do que o resto dos meus colegas na construção da formação e no papel de formadora.

Sendo a única estagiária em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, tive a sensação de que tinha de provar que o meu perfil profissional também se enquadrava nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Muitas vezes dizíamos que nós trabalhávamos para resolver os problemas das crianças. Eu sempre afirmei que maior parte destes problemas passavam pelo trabalho com os pais, ou responsáveis pela criança. Uma vez que teria de partilhar o trabalho processual com a minha acompanhante de estágio, que é licenciada em Educação e é a representante da Segurança Social na Comissão, foi-me permitido trabalhar temas e casos que requeriam muito trabalho com os pais (adultos). Não estou a desvalorizar o trabalho com as crianças, mas por vezes tinha a sensação de que os técnicos privilegiavam mais a atribuição de um subsídio aos responsáveis pela criança do que uma formação.

A resposta do técnico a um problema tem de ser rápida e praticável. A solução deve ser sempre individual, nunca existem dois casos iguais e, mesmo com irmãos, a intervenção pode ser diferente. Daí que a necessidade de uma boa avaliação à família seja crucial para a criação de um plano de intervenção possível e com bons resultados. Isto tudo para dizer que o Licenciado em Educação tem competências para fazer esta avaliação e para construir um contrato viável, tendo em conta todas as características de um adulto.

A grande limitação deste projecto, ou deste local de estágio, tem a ver com a própria dinâmica de trabalho. Como foi explicado no ponto sobre levantamento de necessidades, eu não tive o público-alvo do meu projecto sempre presente. Neste sentido, tinha de aproveitar todas as oportunidades de contactos presenciais para expor todas as minhas preocupações ou conselhos.

Na planificação das sessões para a formação *Cenários em Mudança*, foram criadas mais actividades para trabalhar do que aquelas de realmente se colocou em prática. Contudo, ao longo da formação, o tempo mostrou-se curto, pois os formandos, principalmente adultos (grupo dos pais), reclamavam o tempo para si próprios, para as suas histórias, experiências e opiniões. Por mais que tentasse impor limites e controlar o tempo, não deixei de me lembrar que era também minha, como formadora, dar espaço ao adultos para se exprimirem e ouvirem os outros. Nesse sentido, a limitação do tempo foi suprimida pela superação da timidez e da troca de histórias de vida destes adultos.

O reduzido número de gabinetes de atendimento que esta CPCJ disponibiliza para os técnicos foi outra limitação que encontrei ao longo do estágio. Para além disso, a falta de uma avaliação de competências dos técnicos escolhidos para gerir processos é causa de muita desorganização desta Comissão, até porque trabalhar com profissionais de áreas tão distintas provoca discussões desnecessárias para assegurar a finalidade desta Comissão.

Fiquei entusiasmada por trabalhar o tema de violência doméstica. Lemos notícias sobre este tema, são-nos apresentados números de vítimas e todos criamos opiniões. Mas ao trabalhar directamente com este problema, a minha visão sobre este flagelo modificou-se. As mulheres (digo mulheres porque não trabalhei nenhum caso em que os homens se tenham dado como vítimas) tomam esta violência gratuita como normal, bem como as crianças, que ao longo da formação *Cenários em Mudança* exteriorizaram comportamentos violentos e consideram tais atitudes como banais e frequentes. No fundo, consideram que violência faz parte da ordem normal da vida. A violência é, para estas famílias, uma situação normal que todas interiorizaram como um meio de sobrevivência e atitude comum. Um vício que cada vez começa mais cedo.

No que diz respeito à criação da formação *Cenários em Mudança*, a principal lição que retiro é que devemos ter sempre um plano alternativo. A formação foi totalmente financiada pelos estagiários. Pessoalmente esta situação fez-me sentir um pouco como se trabalhasse sem rede. A responsabilidade da formação era nossa, foi criada totalmente em grupo, mas como estagiária e como adulta em aprendizagem, gostava de ter sentido mais apoio por parte da instituição. A formação em si tem uma avaliação positiva. Tivemos algumas faltas de presença dos formandos, principalmente no grupo dos pais, mas tivemos sempre mais de metade dos adultos presentes nas sessões e os que faltavam

sentiam necessidade de avisar que não iam comparecer na sessão seguinte e dar a respectiva justificação. Isto significa que existia um sentimento de responsabilidade em relação a esta formação. O impacto do trabalho formativo foi demonstrado pelo interesse dos formandos (adultos e crianças) e notou-se na melhoria de vida e auto-estima destas crianças. Como já referi, a formação não tinha o objectivo de ser a solução nem de fazer milagres, mas ficou provado que uma formação com os pais, idealizada e realizada com uma comunicação horizontal e aberta a troca de experiências, dá respostas a lacunas que a gestão de processos não consegue solucionar. A formação foi, assim, acima de tudo, produtiva para estes pais e filhos, produtiva para os formadores que desenvolveram competências profissionais aos criar todas as sessões desde a raiz e produtiva para a Comissão, que ganhou um acompanhamento mais próximo e personalizado com estas famílias.

A nível institucional, o meu projecto de estágio contribuiu para valorizar o trabalho com os pais ou responsáveis pelo menor, utilizando métodos de educação de adultos. Muitos técnicos fazem este trabalho já de um modo automático, pois a experiência já lhes vai dizendo o que é mais provável de acontecer, mas as metodologias falham quando um trabalho se dá por previsível.

Apesar de este estágio ser o meu primeiro contacto directo com o trabalho de famílias, já tinha conhecimento de lares de jovens e todos nós encontramos facilmente histórias que colocam menores em perigo. Porém, estar dentro do contexto onde tudo acontece e sabermos todos os pormenores, modifica a nossa visão destas histórias. Pensamos que, por conhecermos um caso de violência doméstica de perto, sabemos lidar com ele. A realidade social não é bem assim. Está cheia de caminhos e escolhas, umas previsíveis, como é o perdão, e outras menos ortodoxas, como a retaliação. Crescemos com o ensinamento de que o casamento é para a vida, nos bons e maus momentos, porque um casal passa sempre por fases complicadas. Ninguém nos ensina a aconselhar uma separação. E é mais do que um conselho, sem ser uma ordem. É um aviso de que se não for seguido, o sofrimento recairá sobre as crianças. Entrando pelo lugar-comum, são seres humanos indefesos. Seguindo as conclusões deste estágio, são seres humanos complicados, espertos, mas, ao mesmo tempo, frágeis. Chegam à CPCJ com uma atitude de que nada lhes importa e que ultrapassam tudo e ao longo do tempo vão exteriorizando a amargura e frustração em que vivem.

A educação parental é, no nosso país, desvalorizada pela ideia de que não nos devemos intrometer na vida familiar dos outros e de que ser pai é uma questão de talento. Para além disso, a concepção de que a solução para uma criança em risco é a institucionalização desta, diminui a fé na força transformadora da educação.

O número elevado de horas que uma criança passa na escola - pois não contam somente as horas em que está em aula, mas também os intervalos, a hora de almoço e os espaços de espera até que algum familiar os vá buscar – faz com que estes estabelecimentos sejam grande parte da vida da criança. Sem desvalorizar a família, é na escola, entre amigos, que os menores se sentem à vontade para exteriorizar o que sentem e serem eles próprios, ou, pelos menos, tentarem construir a sua personalidade. Neste sentido, a escola devia moldar-se às necessidades do seu público. O apoio a menores com insucesso escolar não deve ser realizado na base de uma ridicularização e diminuição das capacidades dos jovens. Não deve ser motivo de vergonha, pois esta desadaptação às normas da escola (criadas a partir de uma generalização) tem sempre uma razão válida.

As escolas são, sem sombra de dúvida, e este projecto já mostrou isto, o primeiro elemento da vida das crianças que se apercebe dos problemas e lutas destas. Porém, devido talvez ao diminuto número de profissionais e elevado número de crianças, o acompanhamento que as escolas deviam fazer antes de denunciar um caso às CPCJ's é bastante precário. Estarão os professores e auxiliares demasiado ocupados para ajudar a criança nos seus problemas fora da escola? Ou terão, antes, uma falta de preparação e estratégias para a resolução destes problemas? A verdade é que existem profissionais preparados para este trabalho, mas o Estado português não percebe (ou não tem meios) que a escola não deveria ser constituída só por professores, mas completar a equipa pedagógica com educólogos, psicólogos e assistentes sociais, a tempo inteiro. Esta falta de profissionais e a falta de tempo dos que já lá trabalham, faz com que as denúncias que os estabelecimentos de ensino fazem às Comissões cheguem num estado avançado do problema, existindo lacunas na própria denúncia (falta de dados, informação sem veracidade comprovada, pouca investigação sobre o assunto).

Referências Bibliográficas

Livros

- ANTUNES, M.C. (2001). *Teoria e Prática da Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ANTUNES, M., OLIVEIRA, C., PAULO, J. (org.). (1999). *Educação de Adultos e intervenção Comunitária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- AZEITEIRO, Ana Cristina Novo (2007). *Violência da conjugalidade. Narrativas de vítimas e agressores: das redundâncias às singularidades*. Braga: Universidade do Minho.
- BARBIER, Jean-Marie. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CHIZZOTTI, A. (1991) *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, M. E., DUARTE, C. (2000). *Violência familiar*. Porto: Ambar.
- DELGADO, Paulo (2006). *Os Direitos das Crianças. Da Participação à Responsabilidade. O Sistema de Protecção e Educação de Crianças e Jovens*. Porto: PROFEDIÇÕES
- DIAS, J. R. (2009). *Educação. O caminho da Nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora
- FERREIRA, Paulo Trindade. (2007). *Guia do Animador na Formação de Adultos*. Lisboa: Editorial Presença
- FREIRE, Paulo. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Edições Paz e Terra
- GUERRA, Isabel Carvalho. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- GAMEIRO, J. (1998). *Os meus, os teus, os nossos filhos. Novas formas de família*. Lisboa: Terramar.
- HEYNES, John M., MARODIN, Marilene (1996). *Fundamentos da Mediação Familiar*. Brasil: Artes Médicas
- HUIZINGA, Johan. (2008) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva
- LEIF, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico. Da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- LOPES, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção
- LUDKE, M., ANDRÉ, M.E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MANES, Sabrina (2007). *83 Jogos Psicológicos para Dinâmica de Grupos. Um Manual para Psicólogos, Professores, Animadores Sociais*. Lisboa: PAULUS Editora

- MÉNDEZ, J. M. Alvarez. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Edições ASA.
- MENDONÇA, A. (2009). *O Insucesso Escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedago
- MINICUCCI (1992). *Técnicas de Trabalho em Grupo e Técnicas de Conversação*. Brasil: Edições Atlas
- MOREIRA, Aníbal Barreira Mendes. (2004). *Pedagogia das Competências da Teoria à Prática*. Edições ASA
- MUÑIZ, Baudilio Martinez (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In Nóvoa, A., Finger, M. *O método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PRONACI – Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias. (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Fundação Manuel Leão.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- RELVAS, Ana Paula (1996). *O ciclo Vital da Família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento
- RIBEIRO, Agostinho D. S. (2002). *A Escola Pode Esperar. Textos de intervenção sobre educação de infância*. Porto: ASA Editores
- RIBEIRO, M. J. S. (2003). *Ser Família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho
- SÁ, E. (1998). *Más maneiras de sermos pais. As crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de Século.
- SAMPAIO, D., GAMEIRO, J. (1985) *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento
- SILVESTRE, C. A. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget
- SIMÕES, António (1990). *A investigação-acção: natureza e validade*. Coimbra: Universidade de Coimbra
- TRILLA, Jaume (1997). *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel

Legislação

Lei nº 147/99 de 1 de Setembro – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo

Decreto-Lei nº 12/2008 de 17 de Janeiro

Código Civil Português

Outra documentação

Relatório de Actividades 2008 – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Braga

Webgrafia

http://www.publico.pt/Sociedade/mais-uma-morte-por-violencia-domestica_1449836 - Acedido a 12/10/2010

http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx - acedido a 01/09/2010

Anexos

Anexo I – Legislação

Anexo II – Documentação para gestão de processos

Anexo III – Materiais da formação para pais *Cenários em Mudança*

Anexo IV – Materiais da formação para filhos *Cenários em Mudança*